



Universitat de Lleida

## La mirada intercultural en la educación primaria de España en el siglo XXI

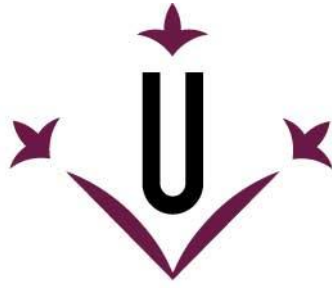
Àngels Torrelles Montanuy

<http://hdl.handle.net/10803/674907>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat de Lleida**

**TESIS DOCTORAL**

**La mirada intercultural en la Educación Primaria de  
España en el siglo XXI**

(Àngels Torrelles Montanuy)

Memoria presentada para optar al grado de Doctora por la Universidad de Lleida en el programa de Doctorado en Sociedad, Educación y Calidad de vida

Directores  
Jordi Garreta Bochaca  
Núria Llevot Calvet

Tutora  
Núria Llevot Calvet

(2022)

## AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta tesis, he tenido la gran suerte de contar con el apoyo y contribución de personas que he ido encontrando durante el recorrido, a las que quiero manifestar mi más sincero agradecimiento.

Primero reconocer con admiración a mis guías en este proceso, mis directores de tesis, la Dra. Núria Llevot y el Dr. Jordi Garreta; a los que agradezco su acompañamiento continuo, su disposición a compartir conocimientos y comunicarse siempre con claridad, precisión, dedicación y buen criterio, de una forma amable, constructiva y generosa, alentándome siempre a superar nuevos retos profesionales.

Quiero agradecer a los miembros del proyecto al que pertenece esta tesis, por haber contado conmigo como una más del equipo desde el inicio, con los que he aprendido de su buen hacer y experiencia: Jordi Garreta, Núria Llevot, Josep Miquel Palaudarias, Concepción Carrasco, Jose Manuel Osoro, Marta Garcia, Mar Venegas, Mercè Morey, Joan Carles Rincón, Jordi Vallespir, Joaquín Giró, Sergio Andrés, Belén Dieste y Begoña Vigo.

Del mismo modo, me gustaría expresar mi gratitud a miembros del equipo del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativa (GR-ASE) de la Universidad de Lleida por su cálida acogida y su siempre disposición a la ayuda, compañeros-amigos con los que hemos compartido buenos momentos y aprendido juntos.

También agradecer a las personas entrevistadas y a los miembros de los equipos directivos de los centros educativos encuestados, que han colaborado de forma desinteresada en la investigación, por su generosidad, dado que nos brindaron su tiempo y sus conocimientos.

Por último, desde un plano más personal quiero agradecer de todo corazón a mi familia y mis amistades, su siempre apoyo especial. A Sergi, por estar siempre ahí y a mis hijas, el regalo más bonito que me ha ofrecido la vida.

¡GRACIAS A TODOS Y TODAS!

**RESUMEN**

Esta tesis tiene como objeto de estudio el análisis de la presencia de la perspectiva intercultural en la Educación Primaria en España (desde las políticas educativas hasta los discursos y prácticas educativas desarrolladas en las escuelas); abarcando un plano territorial amplio incluyendo todas las comunidades y ciudades autónomas españolas. Este trabajo forma parte del proyecto “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CS02017-84872-R). El trabajo empírico se ha fundamentado en una metodología mixta. Por una parte, se ha realizado investigación dentro de metodología cualitativa mediante análisis documental y entrevistas semiestructuradas a representantes técnicos y políticos de las administraciones educativas españolas. Por otra parte, se ha utilizado metodología cuantitativa mediante la implementación de una encuesta telefónica a 1730 miembros de equipos directivos de escuelas de todo el territorio español.

Los resultados generales primeramente han evidenciado un déficit de políticas educativas con perspectiva intercultural, sin una presencia generalizada en todo el territorio español. La legislación y los planes y/o programas educativos de óptica intercultural se encuentran incluidos en un modelo de inclusión educativa y de trabajo para la convivencia escolar.

También los resultados muestran que la identificación del discurso intercultural en los centros educativos está vinculado a la presencia de alumnado de origen extranjero, obstaculizando una mirada más abierta hacia todo el alumnado, que consiga desarrollar la competencia intercultural del mismo, entre otros aspectos.

Por último, en relación a las prácticas educativas de óptica intercultural, se evidencia una dificultad de aplicación de las mismas en los centros educativos (solo un 42% de los centros educativos entrevistados identifican prácticas con matiz intercultural). Estas prácticas vinculadas a la presencia de alumnado extranjero, tienen generalmente una orientación hacia acciones educativas de carácter específico, con divergencia entre comunidades y ciudades autónomas.

**RESUM**

Aquesta tesi té com objecte d'estudi l'anàlisi de la presència de la perspectiva intercultural en l'Educació Primària a Espanya (des de les polítiques educatives fins als discursos i pràctiques educatives desenvolupades en les escoles); abastant un plànol territorial ampli incloent totes les comunitats i ciutats autònomes espanyoles. Aquest treball forma part del projecte "La diversitat cultural a l'escola: discursos, polítiques i pràctiques" finançat pel Ministeri d'Economia, Indústria i Competitivitat (CS02017-84872-R). El treball empíric s'ha fonamentat en una metodologia mixta. Per una part, s'ha realitzat investigació dins de la metodologia qualitativa mitjançant anàlisi documental i entrevistes semiestructurades a representants tècnics i polítics de les administracions educatives espanyoles. Per altra part, s'ha utilitzat metodologia quantitativa mitjançant la implementació d'una enquesta telefònica a 1730 membres d'equips directius d'escoles de tot el territori espanyol.

Els resultats generals primerament han evidenciat un dèficit de polítiques educatives amb perspectiva intercultural, sense una presència generalitzada en tot el territori espanyol. La legislació i els plans i/o programes educatius d'òptica intercultural es troben inclosos en un model d'inclusió educativa i de treball per a la convivència escolar.

Els resultats també mostren que la identificació del discurs intercultural en els centres educatius està vinculat a la presència d'alumnat d'origen estranger, obstaculitzant una mirada més oberta cap a tot l'alumnat, que aconsegueixi desenvolupar la competència intercultural d'aquest, entre altres aspectes.

Per últim, en relació amb les pràctiques educatives d'òptica intercultural, s'evidencia una dificultat d'ampliació de les mateixes als centres educatius (només un 42% dels centres educatius entrevistats identifiquen pràctiques de caràcter intercultural). Aquestes pràctiques vinculades a la presència d'alumnat estranger, tenen generalment una orientació cap a accions educatives de caràcter específic, amb divergència entre comunitats i ciutats autònomes.

**ABSTRACT**

The aim of this PhD is to analyse the presence of the intercultural perspective in Primary Education in Spain (the educative policies and the discursive practices developed in schools). The study covers a broad area; it includes all the Spanish autonomous communities and cities. It is part of the project Cultural diversity in the school: discourses, policies and practices funded by the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (CS02017-84872-R). The empirical work has been based on a mixed methodology: on the one hand, research has been developed within a qualitative methodology through the analysis of documents and semi-structured interviews conducted to technical and political representatives of the Spanish educational administrations. On the other hand, a quantitative methodology has been used through the implementation of a telephone survey to 1,730 members of school management teams throughout the Spanish territory.

The general results have firstly shown a deficit of educational policies with an intercultural perspective, without a generalized presence throughout the Spanish territory. The legislation and educational plans and / or programs from an intercultural perspective are included in a model of inclusive education and work for school coexistence.

The results also show that the identification of intercultural discourse in schools is linked to the presence of students with foreign origin, what obstructs a more open look towards all students, which manages to develop the intercultural competence of all students, among other aspects.

Finally, in relation to educational practices from an intercultural perspective, there is evidence of difficulty in applying them in schools (only 42% of the interviewed educational centres identify practices with an intercultural nature). These practices linked to the presence of foreign students, are generally oriented towards educational actions of a specific nature, with divergence among autonomous communities and cities

## ÍNDICE GENERAL

<b>PARTE 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
<b>1. MIGRACIONES Y SOCIEDADES MULTICULTURALES EN EL SIGLO XXI. PERSPECTIVA INTERNACIONAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b> .....	<b>16</b>
<b>1.1. LOS FLUJOS MIGRATORIOS EN EL SIGLO XXI</b> .....	16
<b>1.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS SOCIEDADES DEL SIGLO XXI</b> .....	25
<b>1.3. EL VALOR DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD CULTURALMENTE DIVERSA DEL SIGLO XXI</b> .....	33
<b>2. DESCRIPCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1. INTRODUCCIÓN: RETROSPECTIVA Y RUMBO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA</b> .....	35
<b>2.2. POBLACIÓN EXTRANJERA EN EL CONTEXTO SOCIAL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI</b> .....	38
<b>2.2.1. Evolución de la población extranjera en España</b> .....	38
<b>2.2.2. Descripción de la población extranjera en la actualidad en España</b> .....	44
<b>2.3. ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES EN EL SIGLO XXI</b> .....	57
<b>2.3.1. Evolución del alumnado extranjero en los centros educativos españoles en el siglo XXI</b> .....	58
<b>2.3.2. Perfil del alumnado extranjero actual en los centros educativos españoles</b> .....	64
<b>2.3.3. Modelos de gestión de la diversidad cultural en el contexto educativo español</b> .....	80
<b>3. LA INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b> .....	<b>84</b>
<b>3.1. LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b> .....	85
<b>3.1.1. Perspectiva internacional y europea</b> .....	91
<b>3.1.2. Perspectiva española</b> .....	97
<b>3.1.2.1. Características principales</b> .....	97
<b>3.1.2.2. Legislación educativa</b> .....	101
<b>3.1.2.3. Planes y programas de óptica intercultural</b> .....	103
<b>3.2. DISCURSO TEÓRICO SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA</b> .....	106
<b>3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DEL DISCURSO TEÓRICO A LA PRÁCTICA EDUCATIVA</b> .....	119
<b>3.4. LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA</b> .....	121
<b>3.4.1. Tipología de acciones de índole intercultural en la escuela</b> .....	125
<b>PARTE 2. ESTUDIO EMPÍRICO. RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>134</b>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>134</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>134</b>
<b>1. PROYECTO CONVOCATORIA “RETOS INVESTIGACIÓN” 2018: «LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA: DISCURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS»</b> .....	<b>135</b>
<b>2. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>137</b>
<b>3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>140</b>

<b>4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. PERSPECTIVA MULTIMÉTODO.....</b>	<b>143</b>
<b>4.1. LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PARADIGMA CUALITATIVO.....</b>	<b>146</b>
4.1.1. Instrumentos o técnicas cualitativas .....	146
4.1.2. Procedimiento .....	148
4.1.3. Participantes en la investigación cualitativa .....	156
<b>4.2. LA INVESTIGACIÓN DESDE EL PARADIGMA CUANTITATIVO .....</b>	<b>159</b>
4.2.1. Instrumento de la investigación cuantitativa .....	160
4.2.2. Procedimiento .....	162
4.2.3. Participantes (población, muestra y perfil informante) .....	163
4.2.3.1. Composición de los centros educativos de la muestra.....	164
4.2.3.2. Perfil de los responsables de los centros educativos encuestados .....	182
<b>CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>	<b>185</b>
<b>5. PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD, UNA VÍA HACIA LA INCLUSIÓN.....</b>	<b>185</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>185</b>
<b>5.1. LA INTERCULTURALIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS .....</b>	<b>185</b>
5.1.1. La interculturalidad en la legislación educativa española en el siglo XXI.....	187
5.1.2. La interculturalidad en los planes y programas educativos generales de España .....	203
5.1.3. Otros recursos y programas dentro de las políticas de educación intercultural .....	213
<b>5.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ACTUALIDAD... 216</b>	<b>216</b>
5.2.1. Discursos de educación intercultural desde los centros educativos.....	217
5.2.2. Prácticas de educación intercultural en los centros educativos de educación primaria .....	231
<b>CAPÍTULO 4. A MODO DE CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y NUEVAS PROPUESTAS .....</b>	<b>257</b>
<b>6. SÍNTESIS FINAL DE LOS RESULTADOS: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>257</b>
6.1. EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES .....	259
6.2. EN RELACIÓN CON LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS.....	266
<b>7. ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA .....</b>	<b>271</b>
<b>8. LAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>276</b>
<b>9. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. PROYECCIÓN DE FUTURO.....</b>	<b>277</b>
<b>CAPÍTULO 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXO.....</b>	<b>279</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>279</b>
<b>11. ANEXO DOCUMENTAL.....</b>	<b>301</b>



**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Datos internacionales sobre personas migrantes, refugiadas y desplazadas internas. ....	21
Tabla 2. Estadísticas de población española inscrita en el padrón continuo (datos a 1 de enero de 2020). ....	44
Tabla 3. Datos de la población extranjera en las comunidades y ciudades autónomas españolas (datos a 1 de enero de 2020). ....	45
Tabla 4. Población extranjera de España según países de origen más representativos. ....	51
Tabla 5. Distribución de la población extranjera española según países de origen mayoritarios y por comunidades autónomas. ....	54
Tabla 6. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en educación primaria por comunidades y ciudades autónomas en España en el siglo XXI. ....	63
Tabla 7. Datos generales actuales sobre el alumnado en las enseñanzas de régimen general no universitarias del sistema educativo español en el curso 2019-2020. ....	65
Tabla 8. Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general y especial no universitarias por área geográfica de procedencia y comunidad y ciudad autónoma. Curso 2019-2020. ....	78
Tabla 9. Interculturalidad en las políticas educativas internacionales, europeas y españolas. ....	86
Tabla 10. Objetivos generales, objetivos específicos y preguntas asociadas. ....	138
Tabla 11. Diseño del enfoque metodológico mixto de la investigación. ....	145
Tabla 12. Listado de los documentos legislativos analizados en la investigación (trabajo de tesis). ....	150
Tabla 13. Listado de planes y/o programas citados en el trabajo de tesis catalogados por enfoques de educación intercultural. ....	153
Tabla 14. Listado de los acrónimos utilizados en las entrevistas. ....	157
Tabla 15. Listado de los acrónimos de las entrevistas utilizadas en este trabajo de tesis. ....	158
Tabla 16. Descripción de los participantes en la investigación cuantitativa (población y muestra). ....	164
Tabla 17. Número total de centros educativos (n) por comunidades y ciudades autónomas y distribución porcentual en relación a la titularidad de los mismos. ....	167
Tabla 18. Centros educativos (n) con presencia de alumnado de origen extranjero matriculado en la Educación Primaria según comunidades y ciudades autónomas. ....	168
Tabla 19. Porcentaje de centros educativos distribuidos por la presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria según comunidades y ciudades autónomas. ....	170
Tabla 20. Porcentaje de centros educativos en cada comunidad y ciudad autónoma según la presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria. ....	172
Tabla 21. Número de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria en las escuelas de la muestra. ....	174
Tabla 22. Centros educativos con alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria según titularidad de los mismos. ....	175

Tabla 23. Orígenes del alumnado de origen extranjero de los centros educativos de la muestra.....	179
Tabla 24. Género de las personas encuestadas en base a la titularidad de los centros educativos (en porcentaje). .....	183
Tabla 25. Cargo de las personas encuestadas en el centro educativo en base a la titularidad de centro (en porcentajes).....	183
Tabla 26. Experiencia de trabajo de las personas encuestadas.....	184
Tabla 27. Áreas de conocimiento del currículo oficial donde se incluye la educación intercultural por comunidades autónomas.....	199
Tabla 28. Enfoque predominante de la interculturalidad en los planes y programas educativos según categorías y comunidades autónomas.....	205
Tabla 29. Enfoques generales de la educación intercultural y según la titularidad de la escuela (en porcentaje). .....	219
Tabla 30. Enfoques de la educación intercultural según el porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en el centro educativo (en porcentaje).....	222
Tabla 31. Enfoques de educación intercultural según la distribución de los centros educativos por comunidades y ciudades autónomas (en porcentaje).....	226
Tabla 32. Descripción del perfil de los centros educativos que han identificado el desarrollo de prácticas educativas de perspectiva intercultural en los mismos.....	233
Tabla 33. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos de educación primaria.....	242
Tabla 34. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos según su porcentaje de alumnado de origen extranjero.....	247
Tabla 35. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos según las comunidades y ciudades autónoma.....	253

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Población por nacionalidad en los países de la Unión Europea (porcentaje de la población total) .....	23
Ilustración 2. Modelos sociopolíticos de gestión e integración de la diversidad cultural a nivel macrosocial..	29
Ilustración 3. Modelos de gestión de la diversidad cultural en el contexto educativo español. ....	81
Ilustración 4. El proceso de la competencia intercultural.....	112
Ilustración 5. El árbol de las competencias interculturales.....	113
Ilustración 6. Modelo interactivo de competencia intercultural.....	115

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Evolución de la población extranjera en España en el siglo XXI. ....	40
Gráfico 2. Evolución comparada de la población total con la población extranjera en España en el siglo XXI. .....	41
Gráfico 3. Evolución del porcentaje de la población extranjera en España en el siglo XXI. ....	43
Gráfico 4. Porcentaje de población extranjera según las comunidades y ciudades autónomas españolas. ....	47
Gráfico 5. Porcentaje de la población extranjera de España según nacionalidad (continentes) (datos a 1 de enero de 2020). ....	49
Gráfico 6. Países más representativos de la población extranjera de España (en porcentaje según el total de la población). ....	53
Gráfico 7. Distribución de la población extranjera española por franjas de edades. ....	56
Gráfico 8. Evolución del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas generales no universitarias y en la educación primaria en España en el siglo XXI. ....	59
Gráfico 9. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en educación primaria en los centros escolares de España por titularidad de los mismos. ....	61
Gráfico 10. Alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias (datos totales y etapa de educación primaria) del curso 2019-20. ....	67
Gráfico 11. Distribución porcentual del alumnado extranjero por nivel educativo según las enseñanzas de régimen general. Curso 2019-2020. ....	69
Gráfico 12. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en la Educación Primaria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2019-2020. ....	71
Gráfico 13. Porcentaje de alumnado extranjero en la Educación Primaria según titularidad de centro y comunidad y ciudad autónoma. Curso 2019-2020. ....	73
Gráfico 14. Distribución del alumnado extranjero de todas las enseñanzas por área geográfica de nacionalidad. Curso 2019-2020. ....	75
Gráfico 15. Países mayoritarios de representatividad del alumnado extranjero en los centros escolares españoles. Curso 2019-2020. ....	76
Gráfico 16. Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general y especial no universitarias por área geográfica de procedencia y comunidad autónoma. Curso 2019- 2020. ....	79
Gráfico 17. Titularidad de los centros educativos de la muestra. ....	166
Gráfico 18. Distribución en porcentajes de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria de las escuelas. ....	174
Gráfico 19. Centros educativos con alumnado de origen extranjero en la educación primaria según su titularidad. ....	176

Gráfico 20. Centros educativos según matriculación de alumnado de origen extranjero distribuidos por categorías porcentuales/titularidad. ....	177
Gráfico 21. Orígenes mayoritarios del alumnado de origen extranjero en base a la titularidad de los centros educativos. ....	181
Gráfico 22. Datos medios sobre el enfoque dado a la educación intercultural en las comunidades y ciudades autónomas. ....	229
Gráfico 23. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según titularidad de los mismos. ....	234
Gráfico 24. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según porcentaje de alumnado de origen extranjero que albergan. ....	235
Gráfico 25. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según las comunidades y ciudades autónomas. ....	236
Gráfico 26. Tipología de acciones de educación intercultural según titularidad de los centros educativos. ....	238
Gráfico 27. Tipología de acciones de educación intercultural según porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros educativos (en datos porcentuales). ....	239
Gráfico 28. Tipología de acciones de educación intercultural según comunidades y ciudades autónomas de España (en datos porcentuales). ....	240

## PARTE 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

### **Introducción**

Este trabajo de tesis se presenta como resultado de la investigación desarrollada para la obtención del título de Doctora en el Programa Sociedad, Educación y Calidad de vida (2018-2021) dentro del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida. Concretamente, el proceso de investigación se desarrolló gracias a la obtención de una beca en el año 2018 – la cual me permitió acceder a este programa – como categoría de becaria predoctoral vinculada al proyecto de investigación I+D+i “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas” (CS02017-84872-R).

En este primer apartado se presentan los aspectos introductorios que justifican el estudio que se ha desarrollado y las motivaciones y justificación de la realización del mismo. Además, también incluye los objetivos generales de la investigación y las hipótesis de trabajo que han guiado la investigación. Por último, se halla un apartado dedicado a la estructura de la tesis para una mejor comprensión de los capítulos que componen el trabajo.

### **Motivaciones y justificación**

La motivación que ha llevado a la realización de esta tesis doctoral va unida a mi trayectoria profesional y académica, a la vez que personal, la cual empezó con la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Lleida en el año 1997, seguida de un segundo ciclo obteniendo la Licenciatura en Psicopedagogía en junio de 2002. Después continué con los estudios del Máster en Intervención Socioeducativa en Contextos Multiculturales, en la misma universidad.

Paralelamente durante esta etapa académica, participé como voluntaria en diversos proyectos tanto de intervención como investigación, relacionados con la cuestión de la diversidad cultural y la educación. Por una parte, durante el curso 1998-99 colaboré en la programación de actividades para jóvenes gitanos en la asociación de integración y promoción social del colectivo gitano “futur” de Lleida y provincia. Luego durante tres cursos (2001-2003) realicé cursos de alfabetización y de lengua española para personas adultas migrantes en la asociación africana de Lleida y provincia. En el ámbito de la investigación durante unos años (2002-2004) colaboré en proyectos de la Universidad de Lleida como

“Inmigración y voluntariado”<sup>1</sup> y “Inmigración y educación de adultos: dinámicas de integración y exclusión”<sup>2</sup>.

Por otra parte, durante el verano de 2004 realicé un voluntariado como cooperante internacional en Guatemala, mediante el programa “brigadas de cooperación” organizado por el Centro de Cooperación Internacional de la Universidad de Lleida<sup>3</sup>. Particularmente colaboré en el “Proyecto Lingüístico Intercultural Santa Maria”, de la ONG Tzum Kim Pop, la cual tenía la misión de contribuir a una educación bilingüe intercultural en Guatemala, a través de la incidencia en centros educativos situados en el altiplano occidental, acciones de investigación acción para generar conocimiento de los que aportaba la cultura maya, con el fin de nutrir los contenidos educativos después y rescatar, revalorizar y promocionar la cultura maya mediante incidencia política y participación activa de la comunidad educativa.

A partir del año siguiente, 2005 y hasta la fecha de obtención de la beca de investigación que me ha permitido desarrollar la tesis que aquí se presenta, mi labor profesional ha sido de colaboración como técnica en la “Federació d’Associacions Veïnals de Lleida” y la ONG “Veïns del món solidaris”. Las tareas desarrolladas han sido de diseño, gestión y coordinación de proyectos de desarrollo comunitario, educación para la transformación social, así como otros de cooperación para el desarrollo (contextualizados en Guatemala y sobretodo en Senegal).

Al mismo tiempo, desde la finalización de la diplomatura de educación social en el año 2000, he trabajado como educadora social en el centro de acogida de menores de Lleida (durante tres años) y luego en un Centro Residencial de Acción Educativa (CRAE) hasta el año 2018.

En el ámbito de la docencia universitaria mi experiencia empezó en el año 2007 mediante la impartición de asignaturas como profesora asociada hasta el año 2014; llevando a cabo docencia en el grado de educación social, educación infantil y educación primaria de la Universidad de Lleida.

El mes de junio de 2018 la obtención de la beca predoctoral me permitió acceder al programa de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida (2018-2021) dentro del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida. Este proceso formativo me ha posibilitado adquirir competencias en la investigación académica, así como dar continuidad a las tareas de docencia. Consecuentemente, el hecho de formar parte del proyecto de investigación del grupo de investigación, análisis social y educativo (Gr-ASE)<sup>4</sup> de la Universidad de Lleida, me ha posibilitado emprender la

<sup>1</sup> Llevot, N. (Ed.) (2005). *Inmigración y voluntariado*. Asociación Internacional del Voluntariado.

<sup>2</sup> Llevot, N.; Garreta, J. y Lapresta, C. (2007). *Immigració i educació d’adults: dinàmiques d’integració i d’exclusió*. Edicions de la Universitat de Lleida.

<sup>3</sup> Actualmente denominado Unidad de Desarrollo y Cooperación de la Universidad de Lleida (para más información ver <http://www.udl.cat/ca/serveis/ODEC/>).

<sup>4</sup> Para más información se puede consultar la página web <http://www.grase.udl.cat/>

tesis doctoral que culmina con la elaboración este trabajo. Ha sido un proceso de aprendizaje continuo que me ha permitido crecer y desarrollar competencias personales y profesionales en el ámbito de la investigación educativa y la docencia.

### **Origen y justificación: el porqué de la tesis y origen de estudio**

La investigación se enmarca dentro del proyecto “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (CS02017-84872-R), el cual ha tenido una duración de cuatro años (2018-2021)<sup>5</sup>. Este proyecto se ubica en la convocatoria de ayudas a proyectos de I+D+i “Retos investigación” correspondientes al Programa Estatal de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. El proyecto está dirigido por el Dr. Jordi Garreta y Bochaca y la Dra. Núria Llevot Calvet y cuenta con la participación de 16 investigadores de diferentes comunidades autónomas de toda España. Concretamente estos pertenecen a ocho universidades distintas: Universidad de Lleida (UdL), Universidad de Girona (UdG), Universidad de Alcalá (Madrid) (UAH), Universidad de Cantabria (UNICAN), Universidad de Granada (UGR), Universidad de les Illes Balears (UIB), Universidad de La Rioja (Unirioja) y Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

La investigación que surge de este proyecto plantea la necesidad de análisis de conocer cómo se han desarrollado las políticas educativas respecto a la diversidad cultural y como preparar a todo el alumnado para convivir en una sociedad culturalmente diversa en las escuelas de educación primaria españolas (de titularidad pública, privada concertada y privada). Además, tiene el objetivo de constatar la pluralidad de prácticas en las escuelas e identificar aquellos factores que influyen tanto en los discursos como en las prácticas acerca de la diversidad cultural. El objetivo general del proyecto es analizar los planteamientos teóricos respecto a la diversidad cultural y sus desarrollos empíricos en las escuelas españolas de educación primaria.

### **Objetivos e hipótesis de trabajo**

La investigación se centra en un análisis comparativo entre comunidades y ciudades autónomas españolas sobre la presencia de la interculturalidad en el sistema educativo; como se incluye y enfoca en las políticas educativas por parte de las administraciones correspondientes, y hacia donde se orientan los discursos y las prácticas educativas implementadas en los centros educativos de educación primaria.

---

<sup>5</sup> Para más información se puede consultar la página web <http://escuelaintercultural.com/>

Concretamente los objetivos que han guiado este trabajo empírico a los que se quiere dar respuesta, son los siguientes:

- Analizar la presencia de la interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI.
- Identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria.
- Describir las líneas de actuación de educación intercultural en los centros de educación primaria de España.

De estos objetivos generales se derivan las siguientes hipótesis de trabajo:

- Hipótesis I. En España existe una divergencia de enfoques acerca de las políticas, discursos y prácticas de educación intercultural, debido a la variedad de contextos socioeducativos y la gestión descentralizada en cuanto a competencias educativas.
- Hipótesis II. La presencia de alumnado extranjero influencia en el desarrollo de la educación intercultural tanto en las políticas, discursos, como en las prácticas; dado que se cree todavía que la necesidad de tomar en cuenta y trabajar la diversidad cultural está vinculada con la presencia de alumnado de origen extranjero en los contextos educativos.
- Hipótesis III. Existen brechas entre las políticas educativas, los discursos y las prácticas de educación intercultural en España; entre las que se destaca la dificultad de concreción del discurso intercultural a la práctica por parte de los centros educativos de Educación Primaria. Aunque parece que la presencia de la perspectiva intercultural en educación se ha ido consolidando en este siglo XXI, aún existe una falta de concisión de la misma en los diferentes ámbitos y contextos educativos comentados de una forma generalizada i transversal.

En el apartado número seis del capítulo cuatro de este trabajo (destinado a las conclusiones) se aborda y se da respuesta a estos objetivos e hipótesis planteadas.

### **Estructura de la tesis**

Esta tesis está constituida por un total de cinco capítulos agrupados en dos apartados generales, además de la introducción, que son desarrollados a continuación.

La primera parte del trabajo contiene además de esta introducción, el marco teórico que corresponde al primer capítulo y enmarca la tesis englobando un primer apartado sobre las migraciones y sociedades multiculturales en el siglo XXI, desde una perspectiva internacional de la diversidad cultural. En la segunda sección, se realiza una descripción de la diversidad cultural en España, primero en relación a



la población en general y luego contextualizado en el alumnado extranjero presente en los centros educativos españoles. El tercer apartado se centra en la interculturalidad en el sistema educativo español, haciendo un desarrollo desde el ámbito de las políticas educativas, pasando por los discursos teóricos de la educación intercultural y su aplicación a la práctica.

La segunda parte de la tesis integra aquellos capítulos correspondientes al estudio empírico (capítulo 2), los resultados (capítulo 3), conclusiones (capítulo 4) y por último las referencias bibliográficas. El primer capítulo se centra en la descripción del marco metodológico que guía el diseño de la investigación. En primer lugar, se sitúa la investigación dentro del proyecto al cual pertenece y luego se detallan los objetivos y fases de la misma. A continuación, se profundiza en los resultados obtenidos a través del estudio empírico llevado a cabo, primero a partir del paradigma cualitativo para seguir con el paradigma cuantitativo. Desde ambos paradigmas se especifican los instrumentos o técnicas utilizadas, el procedimiento seguido y los participantes.

Por último, el capítulo cuatro recoge las conclusiones de la investigación junto con nuevas propuestas y líneas de investigación sobre la temática.

El último capítulo cinco comprende las referencias bibliográficas, además del anexo documental.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

Aspiramos a un mundo en el que sea universal el respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas, el estado de derecho, la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano y para contribuir a una prosperidad compartida (Naciones Unidas, Resolución 70/1 de 2015, p.4).

### 1. Migraciones y sociedades multiculturales en el siglo XXI. Perspectiva internacional de la diversidad cultural

#### 1.1. Los flujos migratorios en el siglo XXI

Para empezar, en este capítulo se focaliza la atención desde una perspectiva mundial y global, visto que tal como señalan Valle y Pedró (2020, p.14), «las realidades del siglo XXI han acrecentado enormemente la importancia del contexto mundial».

La sociedad del siglo XXI está marcada por la globalización, la cual está constituida por una suma de procesos complejos e intrincados que actúan entre sí con un origen y dinamismo desigual (Lima, 2013; Merino, 2013). Estos procesos de globalización han ocasionado transformaciones sociales fundamentales, como el aumento notable de los flujos migratorios, que se dan dentro de territorio nacional (de una región a otra), entre países y continentes a nivel mundial y, por último, hacia y desde otros países (Alonso, 2011; Banks, 2009; European Commission, 2020; Lago, 2017; Portes *et al.*, 2018). Junto a estas transformaciones sociodemográficas, cabe señalar que la globalización ha propiciado otras de carácter social, tecnológico, económico y político que tienen un impacto en la educación. Según la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), a medida que se profundizan estos procesos de globalización a nivel mundial, las rutinas diarias de las personas se ven modeladas por dichas transformaciones (OIM, 2020). Sin embargo, debido a la intencionalidad que nos concierne en este trabajo, se analiza en este apartado las migraciones internacionales (centradas sobre todo en el siglo XXI), que modifican la definición de políticas sociales y educativas en todos los países, tanto a nivel europeo como internacional.

Por lo tanto, pese a que el tema central de esta tesis sea la cuestión educativa en torno a la diversidad cultural en la Educación Primaria en España, en particular, la educación intercultural; se hace necesario contextualizar y fundamentar el trabajo mediante este marco teórico sobre los flujos migratorios que, junto con otros aspectos, han conformado las sociedades multiculturales en este siglo XXI.

En efecto, en la primera década del siglo XXI tomó impulso la denominada tercera ola de la migración moderna, que se mueve en dos direcciones según Bauman (2008), emigración e inmigración, sin favorecer rutas concretas. Así mismo, este autor sitúa la ola dentro de la “modernidad líquida”, término que constituye una característica esencial de la sociedad actual, que consta de límites difusos y permeables donde se sitúan los tránsitos humanos. Siguiendo con afirmaciones de Bauman:

Esta oleada conduce a la era de las diásporas: un archipiélago mundial de asentamientos étnicos, religiosos, lingüísticos, que no hacen caso de la estela trazada con fuego y piedra durante el episodio imperialista-colonial sino que siguen la lógica inducida por la globalización en la redistribución de los recursos vitales. (Bauman, 2008, p. 6)

Las migraciones humanas son un fenómeno tan antiguo como la historia de la humanidad, pero van cambiando a través de sus manifestaciones y efectos con la globalización mundial, convirtiéndose en un aspecto de índole importante para todas las personas, comunidades y países, que cabe analizar y entender (Merino, 2013; OIM, 2020; Sampson *et al.*, 2010). Nunca antes en la historia, el movimiento de diversos grupos culturales, étnicos, religiosos y lingüísticos dentro y a través de los estados-nación había sido tan numeroso y rápido; luego no había planteado preguntas tan complejas y difíciles sobre ciudadanía, derechos humanos, democracia y educación (Banks, 2009).

De modo que estos fenómenos descritos han dado lugar a un hecho inevitable, irreversible y estructural como es la constitución de sociedades más diversas, plurales y multiculturales, conformadas por una gama de identidades muy amplia (origen étnico, religión, cultura, idioma...), en las cuales todo el mundo está expuesto a la interacción intercultural y cabe aprender a tolerar y respetar los valores culturales de los demás (Babaii, 2018; García, 2014; Merino, 2013). Sin embargo, es conveniente destacar el complejo binomio diversidad cultural y desigualdad social en esta acentuación de los espacios de “heterogeneidad cultural” que vivimos actualmente, que tienen un tenaz impacto en los procesos sociales y culturales de las personas y permiten entender aspectos generados de conflictividad (García, 2014; González-Ceballos *et al.*, 2019).

Después, la migración internacional se ha convertido en un factor fundamental de dinámica intercultural, creándose vínculos comunitarios entre pueblos de todo el mundo (UNESCO, 2010). Ahora bien, estas sociedades actuales multiculturales no son un mosaico de diversas identidades culturales fijas (Byram, 2009), sino que están basadas en la intercomunicación, interdependencia e interacción entre países, culturas, pueblos, etnias, religiones y sistemas de vida diferentes, así como diferentes maneras de organizarse social, económica y políticamente, donde hay una interpenetración

constante entre procesos y productos culturales, creencias, costumbres, etc. (Lago, 2017; Merino, 2013).

Además, a diferencia de épocas anteriores, en la variedad de los flujos migratorios internacionales actuales, López (2015) destaca «un conocimiento mutuo más intenso entre los países de origen y destino y el mantenimiento de los vínculos (familiar, económico, comercial, afectivo, asociativo, político, identitario, etc.), dando lugar a redes transnacionales cuya dinámica supera las fronteras de los estados» (p. 497). Esta perspectiva transnacional de los procesos migratorios comprende la superación de premisas reduccionistas, se pensaba que basadas en la idea que se debían abandonar los vínculos con la sociedad de origen para integrarse en la de destino, dado que las personas y los grupos migrantes construyen y reconstruyen sus vidas cotidianas simultáneamente imbricadas en más de una sociedad (Solé *et al.*, 2009).

El desarrollo de prácticas y vínculos transnacionales junto con la incorporación del análisis de las relaciones de género en la conformación del proyecto migratorio han expuesto la complejidad de los procesos migratorios, que deben ser estudiados a través de lentes y matizaciones diversas (Solé *et al.*, 2009). De modo que otro punto de análisis de los flujos migratorios es la interpretación de los mismos desde diferentes modelos. Así pues, primero es necesario destacar uno de los primeros modelos migratorios clásicos, desarrollado por Ravenstein y denominado “push and pull”. Tal como resume Garreta *et al.* (2010), los factores que Ravenstein denomina de repulsión (*pull*) son el contexto y la situación de origen que condicionan la decisión de migrar; por otro lado, existen cuestiones económicas, culturales y políticas que influyen en la percepción de la emigración como una posibilidad de mejora individual. Más concretamente y siguiendo organismos internacionales, se describen los factores “push and pull” como aquellos que «inician e influyen en la decisión de migrar, ya sea atrayéndolos a otro país o impulsando o estimulando la emigración» (European Commission, 2018, p. 298). También se define como «un modelo que categoriza los impulsores de la migración en factores de atracción y empuje, en el que los factores de empuje son los que llevan a las personas a abandonar su país y los factores de atracción son los que las atraen al país de destino» (OIM, 2019, p. 164). Este efecto del modelo “push and pull” ha estado muy vigente en el Estado español como país acogedor, ya que las personas inmigrantes generalmente llegaron por causas económicas (búsqueda de un trabajo para la mejora de su vida) (López, 2015).

Por otra parte, se destacan algunas de las premisas definidas desde la perspectiva del modelo de los sistemas de migración definidos por Massey *et al.* (2008): los flujos reflejan relaciones económicas, hay posibilidad de sistemas multipolares, es posible la pertinencia a más de un sistema migratorio y la

unión o separación de un sistema no sigue una estructura física, ya que en los sistemas pueden producirse cambios sociales, económicos o agitaciones políticas.

Esta es una de las teorías que cabe sumar al modelo explicativo “push and pull”, que en la actualidad se considera superado, y se establecen relaciones causales de carácter macroestructural y estructural como la globalización, los desastres naturales, el cambio climático o los conflictos bélicos, que han propiciado el aumento de la movilidad entre territorios (Garreta *et al.*, 2010; Merino, 2013). Dentro de esta multicausalidad propia de las migraciones mundiales, actualmente se pone de relieve la influencia que ejercen sobre estas los cambios climáticos; razón por la cual Pajares (2020) manifiesta la necesidad de introducir el concepto “refugiados climáticos”, destacando la importancia hoy en día de los desplazamientos internos y movilidad humana debido al medioambiente. Así mismo, deben incorporarse también fenómenos inesperados globales, como es el caso reciente de la crisis mundial provocada por la pandemia de COVID-19. De acuerdo con ACNUR (2020), se ha demostrado que esta puede afectar a las predicciones de desplazamiento forzado, dado que se vieron reducidas las solicitudes de asilo de la Unión Europea en marzo de 2020 a un 43% respecto a febrero. Las restricciones temporales a la circulación debido a la pandemia de COVID-19 en los primeros meses de 2020 también comportaron una interrupción de flujos migratorios establecidos para el trabajo, la educación y el turismo (Ćudić *et al.*, 2020). Además, puede tener consecuencias en las medidas políticas para la integración de personas inmigrantes, ya que como plantean Solano y Huddleston (2020), una de las recomendaciones políticas del Instituto para el Estudio Multiétnico (ISMU) teniendo en cuenta los retos que plantea la pandemia de COVID-19, sería favorecer la integración de los inmigrantes en el mercado laboral (sobre todo jóvenes) mediante formación y apoyo al lugar de trabajo. En el ámbito de la educación superior, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior (IESALC), tras examinar los impactos inmediatos de la pandemia, formuló varias recomendaciones (UNESCO, 2020).

En consecuencia, tal como se prevé en los estudios señalados, se tendrá que ver y analizar el impacto sociodemográfico y educativo a nivel mundial que ocasionará la pandemia y su influencia concreta en estos movimientos migratorios comentados.

A continuación, los siguientes párrafos detallan datos sociodemográficos en relación con las migraciones del siglo XXI en el ámbito internacional, europeo y español, teniendo en cuenta, a su vez, a aquellas personas que no se mueven voluntariamente, como personas refugiadas y/o desplazadas en la búsqueda de una vida mejor. Las ciudades en nuestros días se han convertido en «el termómetro del

mundo de hoy: millones de migrantes<sup>6</sup>, refugiados<sup>7</sup> y desplazados entran en contacto cuestionando la homogeneidad cultural de los estados-nación y marcando una tendencia irreversible» (García, 2014, p. 53). En consideración a tales aspectos, se destaca la aprobación por los Estados miembros de las Naciones Unidas del *Pacto Mundial para la Migración segura, ordenada y regular* (Naciones Unidas, 2018a).

Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), hasta el 31 de diciembre de 2020, se vieron obligados a huir de sus hogares al menos 82,4 millones de personas en todo el mundo, entre ellas 26,4 millones de personas refugiadas, siendo más de la mitad menores de 18 años (ACNUR, 2021). Acerca de estas personas a nivel legislativo, se resalta la promulgación de la Declaración 4/2015 sobre la acogida de refugiados en Europa, en la que se resuelve que todos los estados de Europa tienen que asumir responsabilidad compartida en acoger a las personas refugiadas en su territorio, respetando el derecho de asilo vigente y la dignidad humana (Council of Europe, 2017). Así como más recientemente la afirmación del *Pacto Mundial sobre los refugiados* por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 17 de diciembre de 2018 (Naciones Unidas, 2018b).

De la misma forma, se hace necesario destacar los millones de personas apátridas<sup>8</sup>, las cuales se encuentran en situación de vulnerabilidad, ya que no tienen acceso a derechos básicos como educación, salud, empleo y libertad de movimiento (ACNUR, 2020; OIM, 2020).

Durante el año 2018 y 2019 hubo importantes episodios de migración y desplazamiento en el mundo, que causaron grandes dificultades, traumas y pérdidas de vidas así como un aumento de la escala de la migración en consonancia con las tendencias recientes (OIM, 2020), como se puede observar en la tabla 1 expuesta a continuación. Concretamente, en 2018 hubo un total de 28 millones de desplazamientos internos nuevos, distribuidos por 148 países y territorios. El 61% (17,2 millones) de esos nuevos desplazamientos fueron causados por desastres naturales y el 39% (10,8 millones) por conflictos y situaciones de violencia (OIM, 2020).

---

<sup>6</sup> «Término general, no definido en el derecho internacional, que refleja el entendimiento común de una persona que se muda de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o al otro lado de una frontera internacional, temporal o permanentemente, y por una variedad de razones» (OIM, 2019, p. 132).

<sup>7</sup> «Según la convención de 1951, persona que, debido a un temor fundado de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opinión política, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o debido a ante tal temor, no está dispuesto a acogerse a la protección de ese país; o que, al no tener nacionalidad y encontrarse fuera del país de su anterior residencia habitual como consecuencia de tales hechos, no pueda o por tal temor no quiera regresar a él» (OIM, 2019, p.171).

<sup>8</sup> «Aquella persona que no es considerada como nacional por ningún estado en virtud de su legislación» (European Commission, 2018, p. 365).

Tabla 1. Datos internacionales sobre personas migrantes, refugiadas y desplazadas internas.

Año	Personas migrantes	Personas refugiadas	Personas desplazadas internas
Informe del año 2000	150 millones Representan un 2,8% de la población total	14 millones	21 millones
Informe del año 2020	272 millones Representan un 3,5% de la población total	25,9 millones	41,3 millones

Fuente: Elaboración propia con base en datos del OIM (2020) y ACNUR (2020).

Los datos de personas migrantes, refugiadas y desplazadas que se muestran en la tabla evidencian claramente un aumento considerable en cifras durante estos veinte años del nuevo milenio. Con respecto a las personas migrantes internacionales, según datos actuales, se estima que son unos 272 millones (equivalentes al 3,5% de la población mundial), y que casi dos tercios migran por cuestiones laborales. El 52% de las personas migrantes internacionales son varones y el 48%, mujeres. Otro dato sobre estas personas es que el 74% se encuentran en edad de trabajar (de 20 a 64 años). Los datos mundiales expuestos indican también que los desplazamientos causados por conflictos, situaciones de violencia generalizada y otros factores son más numerosos que nunca antes, doblándose la cifra desde el año 2000 al 2020. En relación con la apatridia (sobre la cual existe una gran dificultad de obtención de datos), cabe resaltar el reconocimiento que se hace en el objetivo cuatro del *Pacto mundial para la migración segura, ordenada y regular*, donde se destaca la necesidad de fortalecer las medidas para reducirla (Naciones Unidas, 2018a). Otro punto son aquellos datos relacionados con los países de origen principales de las personas migrantes internacionales. Los países a nivel mundial que destacan por su número considerable de personas emigrantes son la India, México, China, Federación de Rusia, Siria, Bangladesh, Pakistán, Ucrania y Filipinas y, situándonos en los países europeos, destacan Polonia, Reino Unido y Alemania (OIM, 2020). En cuanto a los principales países de destino en cantidad de las personas migrantes, despunta Estados Unidos de América, seguido de Alemania, Arabia Saudita, Federación de Rusia, Reino Unido, Emiratos Árabes Unidos, Francia, Canadá, Australia, Italia y en undécimo lugar, España (OIM, 2020).

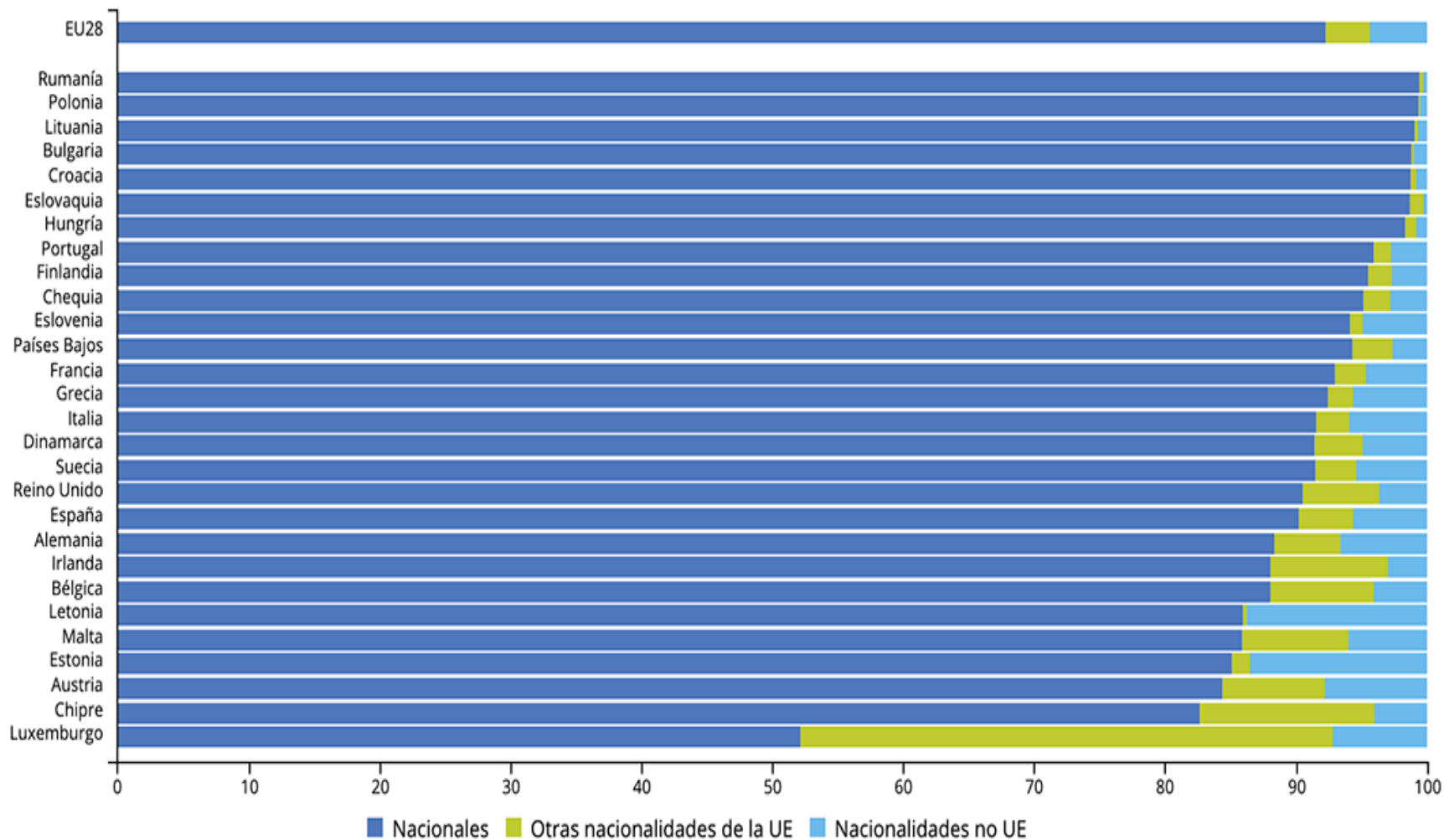
Por otro lado, en la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), que cuenta con treinta y siete países miembros que abarcan todo el mundo,

durante este siglo XXI la población inmigrante ha seguido esta misma tendencia ascendente, como es de suponer. En cuanto a evolución, cabe distinguir que entre los años 2010 y 2014 el ritmo de crecimiento fue más lento. No obstante, en los últimos años se ha vuelto a la tendencia observada en la década de los años 2000, sobre todo a partir de 2015. De manera que en 2018 la población total nacida en el extranjero que vivía en países de la OCDE aumentó a 129 millones de personas, lo que representa un incremento del 2% en comparación con 2017. Por países, siguiendo años anteriores, el porcentaje más alto de personas nacidas en el extranjero ha sido en Luxemburgo (48% de la población total), seguido de Suiza (29%), Australia (28%) y Nueva Zelanda (23%). El promedio de población nacida en el extranjero de todos los países de la OCDE se sitúa en 2018 en un 13% cuando en el año 2000 fue de un 9,5%, representando así más de las tres cuartas partes del aumento de la población total en los países miembros de la misma (OECD, 2019).

En cuanto a nacionalidad y situándonos solamente en el continente europeo, según datos de la Oficina de Estadística de la Unión Europea (Eurostat) (2019), en 2018, de los 512 millones de personas que vivían en la Unión Europea (en adelante UE), el 7,8% poseía una nacionalidad distinta a la de su país de residencia. De estos, 3,4% eran nacionales de otro Estado miembro de la UE y 4,4%, de un Estado no miembro de la UE; sin embargo, estas cifras varían entre los estados miembros, tal como se ve reflejado en la siguiente ilustración.



Ilustración 1. Población por nacionalidad en los países de la Unión Europea (porcentaje de la población total)



Fuente: Reproducido de Eurostat (2019, p. 5).

Tal como se ilustra, los países de la Unión Europea con más población perteneciente a otras nacionalidades son Luxemburgo, Chipre, Irlanda, Bélgica, Austria y Reino Unido. Por otra parte, los principales países con población de otras nacionalidades que no son de la Unión Europea son Letonia, Estonia, Austria, Luxemburgo y Alemania.

Desde una perspectiva general, otro punto que cabe destacar es la existencia de grandes corredores migratorios<sup>9</sup> relacionados con países africanos, que van de países situados en África del Norte (tales como Argelia, Marruecos y Túnez) hacia Francia, España e Italia, lo que en parte refleja vínculos poscoloniales y la proximidad de territorios (OIM, 2020). Este hecho explica por qué las personas migrantes de África del Norte y África subsahariana representan una proporción importante de los flujos migratorios hacia Europa, especialmente hacia Italia y España. Ambos países, que habían registrado un ligero aumento del número de personas migrantes nacidas en el extranjero desde 2015, ocupan en 2019 el quinto y sexto lugar entre los países de destino preferidos en Europa (OIM, 2020).

En el caso de España, donde está contextualizado el estudio que aquí se presenta, emergió en 2017 según la OIM (2020) como el cuarto país de destino principal de la OCDE, tras un incremento del 8% de nuevos migrantes (324.000 personas), y en 2019 se situó entre los veinte países de Europa con las mayores cifras de personas migrantes. España está emplazada en uno de los veinte principales corredores migratorios relacionados con países de África y de Europa, razón por la cual, en 2019, personas migrantes de los países del África subsahariana representaron la mayoría de las llegadas irregulares por mar a España, seguidas de los migrantes marroquíes; además, en 2018 en la ruta del Mediterráneo occidental que se dirige a España se alcanzó la cifra más alta de personas inmigrantes irregulares en Europa (OIM, 2020).

Con todo, pese a la presentación de estos datos sobre los flujos migratorios, por su naturaleza dinámica en un mundo interconectado pueden ser difíciles de captar en términos estadísticos, motivo por el cual cada vez es más importante estar al tanto de las tendencias y de la evolución de las características de la migración y el desplazamiento (OIM, 2020). En tal sentido, siguiendo esta línea, se sitúan los esfuerzos (a nivel discursivo) realizados mundialmente hacia el compromiso adquirido por parte de los países miembros de Naciones Unidas para la mejora de la cooperación internacional y la recopilación de datos en el ámbito de la migración con la finalidad de comprender mejor las tendencias

---

<sup>9</sup> Los corredores migratorios representan «una acumulación de movimientos migratorios a lo largo del tiempo y ofrecen una instantánea de la evolución de los patrones migratorios que ha llevado a la existencia de grandes poblaciones de personas nacidas en el extranjero en un determinado país de destino» (OIM, 2020, p.62).

y los cambios en los patrones y procesos, y para elaborar respuestas basadas en datos comprobados (Naciones Unidas, 2018a).

Finalmente, es necesario subrayar el reconocimiento de las migraciones como un hecho que contribuye al desarrollo sostenible en la *Declaración sobre transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 de desarrollo sostenible*, aprobada el 25 de septiembre de 2015 en el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esta agenda se formularon diecisiete objetivos, once de los cuales contienen metas e indicadores pertinentes y relevantes para la migración y personas desplazadas. Particularmente, en la meta 10.7 se encuentra la principal referencia a la migración: «Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas» (Naciones Unidas, Resolución 70/1 de 2015, p.24).

## **1.2. La diversidad cultural en las sociedades del siglo XXI**

Este punto trata de la diversidad cultural, coyuntura característica presente en la vida en las sociedades mundiales desde siempre, pero que ha tomado relevancia y cobra más visibilidad en los últimos años, como consecuencia de la intensificación de las migraciones. Estas, siguiendo a Ortega *et al.* (2019), han originado un mayor interés en la diversidad cultural, convirtiéndose en elemento consustancial de las sociedades actuales, a la que se le asignan varios significados positivos y negativos. Vivimos en un mundo donde la diversidad cultural es la norma y una característica esencial de la humanidad, por lo tanto, como ciudadanos y ciudadanas, tenemos que aprender a convivir con ello, debido a que tal y como establece Council of Europe (2008), la diversidad en entornos sociales implica la construcción de respeto, reconocimiento y confianza. No obstante, por un lado se puede valorar que se refiere a un intercambio de riqueza entre culturas y unión de vínculos mediante procesos de diálogo; mientras que, a la vez, se puede considerar fuente de conflictos, originando tensiones y reivindicaciones en relación con la identidad (en particular de índole religiosa) mediante puntos de interacción y fricción entre las culturas (Ortega *et al.*, 2019).

Por consiguiente, ante estos nuevos retos y desafíos sociales, cabe proponer una perspectiva coherente de la diversidad cultural, adoptando medidas y orientaciones desde la comunidad internacional. Algunos de los organismos que han llevado a cabo esta tarea durante el siglo XXI son la UNESCO y el Consejo de Europa, que han desarrollado una función significativa en el reconocimiento de la importancia de esta en los estados europeos y a nivel internacional. Tal como lo demuestra la *Declaración del Consejo de Europa sobre la diversidad cultural* en diciembre del año 2000, donde se

reconoce como una característica fundamental de Europa, la cual ha sido objetivo político esencial en el proceso de construcción de la misma además de reafirmar vínculos entre la diversidad cultural y el desarrollo sostenible (Council of Europe, 2000). Un año más tarde, en el contexto internacional sobresale la *Declaración Universal sobre diversidad cultural aprobada por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultural* (UNESCO) el 2 de noviembre de 2001 previo informe de la Comisión IV. En el artículo dos de esta resolución proclama lo siguiente:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. (UNESCO, 2001, p. 66)

La definición y el alcance acordados en esta declaración se mantuvieron en parte en la *Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de la Expresión Cultural de 2005*, que promueve una diversidad cultural junto con garantizar derechos humanos y libertades fundamentales. En esta se define la diversidad cultural como «la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades» (UNESCO, 2013b, p. 20). Esta convención fue ratificada por la comunidad europea en 2006, destacando el papel de la UNESCO en la promoción de la diversidad cultural (Parlamento Europeo, Resolución de 10 de abril de 2008). Además, entre los principios fundadores de la comunidad europea está la preservación y promoción de la diversidad, en la declaración relativa al apartado dos del artículo 55 del tratado, donde confirma su compromiso con la atención y preservación de la diversidad cultural de Europa (destacando el papel de las lenguas), contribuyendo al respeto mutuo y la comprensión entre culturas a nivel mundial (European Union, 2012). Siguiendo en la línea de reflexión y análisis de la importancia de la diversidad cultural desde una mirada abierta y compleja, la UNESCO en 2010 editó un informe mundial en el cual es calificada como un hecho, una cuestión social de primer orden que se debe analizar desde un enfoque que tenga en cuenta su índole dinámica, en el que define las lenguas como una de las manifestaciones más inmediatas de esta diversidad (UNESCO, 2010). Recientemente, la diversidad cultural ha sido reconocida en la Unión Europea como uno de sus valores fundamentales a través de la *Resolución del Parlamento Europeo de 10 de enero de 2016*, la cual insta a los Estados miembros a trabajar desde un modelo de integración intercultural (Parlamento Europeo, Resolución de 10 de enero de 2016). Asimismo, se define la diversidad cultural como «la diversidad de formas de cultura en una sociedad compuesta por grupos de personas de muchos orígenes culturales diferentes» (European Commission, 2018, p. 86). Esta debe ser entendida

«como una condición atribuida, como el punto de partida desde el que arranca la constitución de cualquier grupo humano» (García Castaño *et al.*, 2018, p. 3), siendo el sentido social del grupo (formado por individuos que se relacionan e interactúan) lo que lo hace diverso. En concordancia, Aguado (2006) suscribe que la diversidad cultural siempre es dinámica y se refiere al conjunto compartido de estrategias, normas y valores convertidos en costumbres que se han desarrollado para vivir en grupo y adaptarse a los diferentes tiempos y espacios.

A estas definiciones, cabe sumar y no perder de vista que la diversidad cultural en las sociedades mundiales ha estado siempre presente por medio de grupos minoritarios nacionales indígenas o mediante la existencia de comunidades minoritarias establecidas desde hace mucho tiempo dentro de un país (como judíos o romaníes) (Barrett, 2013). Este aspecto pone en relevancia la importancia del reconocimiento del multiculturalismo tanto en sociedades caracterizadas por una inmigración reciente como en otras sociedades culturalmente diversas debido a la presencia histórica de otras comunidades minorizadas como el caso de la población gitana en España, por más que la percepción de diversidad cultural incremente con la incorporación de personas fruto de la inmigración.

Ante esta situación, según la OIM (2019) cabe desarrollar modelos de políticas de integración con un enfoque de expresión y preservación de la diversidad cultural que permita a los grupos étnicos minoritarios vivir codo a codo con la comunidad mayoritaria, garantizando la igualdad de derechos para todos, sin perder las propias identidades culturales. Esta integración es detallada por la OIM (2019) como un «proceso bidireccional de adaptación mutua entre los migrantes y las sociedades en las que viven, en las que los migrantes son incorporados a la vida social, económica, cultural y política de la comunidad receptora» (p. 106). Por otra parte, la Unión Europea define integración como «un proceso dinámico y bidireccional de una acomodación mutua para todos, inmigrantes y residentes en los Estados miembros de la Unión Europea» (European Commission, 2018, p. 214). En igual forma implica corresponsabilidades para las comunidades y personas migrantes, así como la incorporación de procesos de inclusión social y de cohesión social (OIM, 2019). Solé *et al.* (2002) definen el concepto de integración sociocultural como aquella que pretende incorporar una dimensión cultural a la dimensión estructural de la integración (entendida como una dimensión de igualdad personal o relacional). En España particularmente, el interés por las vías de integración social de los hijos de personas inmigrantes se ha hecho más obvio a partir de la presencia de la visibilidad de la inmigración (Aparicio & Portes, 2014).

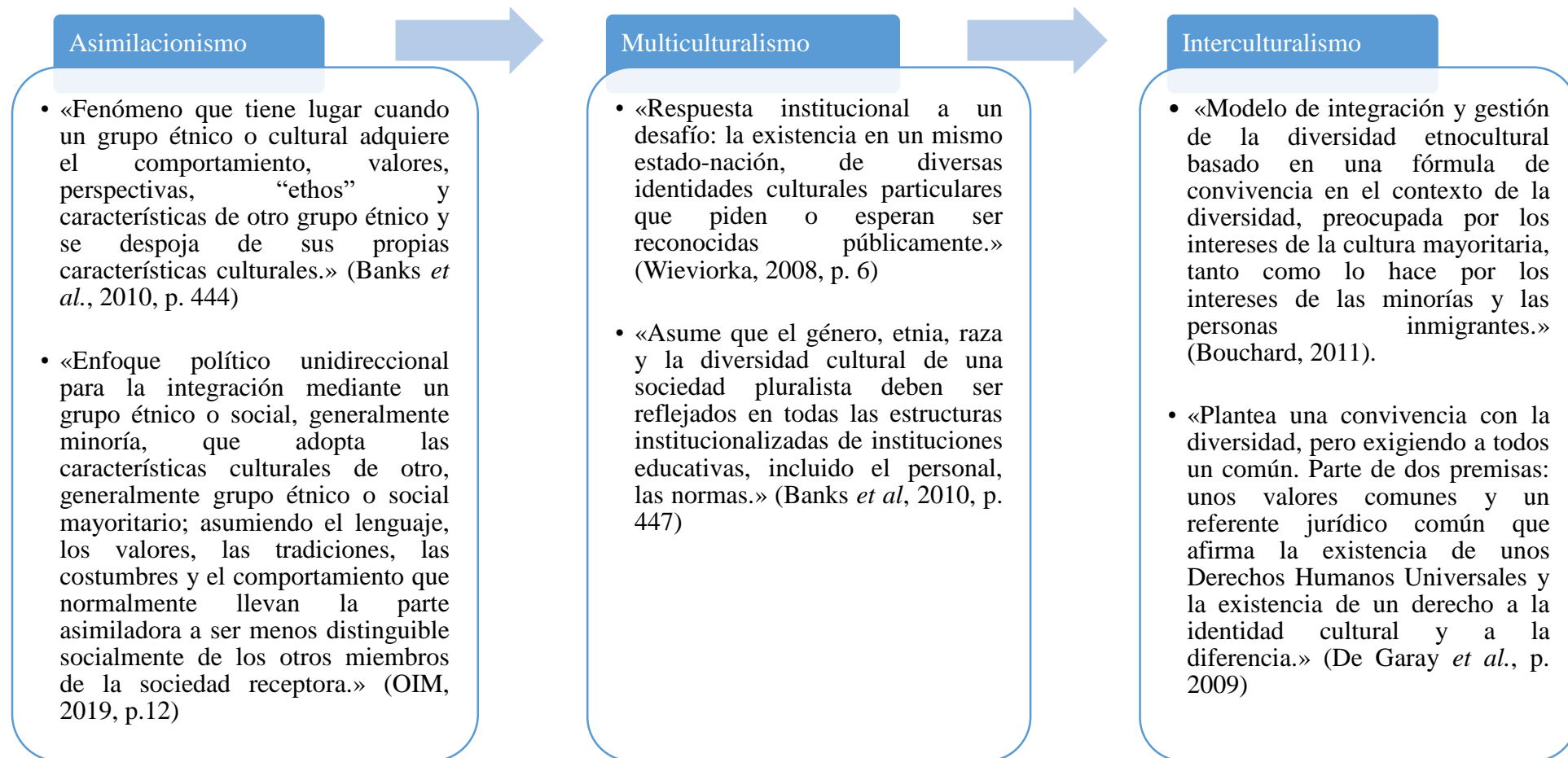
En relación con los enfoques de las políticas sociales internacionales encaminadas a dar respuesta a la diversidad cultural, a principios de siglo, la UNESCO apoyó el pluralismo cultural. Este enfoque

garantiza una interacción armónica entre los grupos y personas con identidades culturales variadas, plurales y dinámicas, junto con su voluntad de convivencia (UNESCO, 2001). Además, subrayó que supone una abertura de las culturas entre ellas, una mirada intercultural que abre la realidad del “otro” (UNESCO, 2005). Según Eresta y Mayoral (2017) el pluralismo cultural es uno de los rasgos principales de las sociedades modernas. En estas, de acuerdo con Byram (2009), se definen como individuos pluriculturales aquellas personas que poseen competencias de conocimiento, disposición y habilidades lingüísticas y de comportamiento necesarias para funcionar como actor/a social dentro de dos o más culturas.

Partiendo de una visión positiva por enriquecedora de la diversidad cultural, se destaca la doble concepción sobre pluralismo cultural distinguida por Díe (2012): por un lado, es definido como la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, y por otro, como una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc., en que debería abordarse en la práctica. Dentro de esta perspectiva de pluralismo cultural, se identifican dos orientaciones de gestión sociopolítica de la diversidad cultural: el multiculturalismo y el interculturalismo (Barrett, 2013; Díe, 2012). Estas dos modalidades, junto con la asimilación, engloban los tres modelos principales de carácter inclusivo en relación con la gestión sociopolítica de la diversidad cultural desde una perspectiva macrosocial, los cuales se detallan a continuación a partir de la siguiente ilustración:

Ilustración 2. Modelos sociopolíticos de gestión e integración de la diversidad cultural a nivel macrosocial.

PLURALISMO CULTURAL: Aceptación de la diversidad cultural como positiva



Fuente: Elaboración propia.

En la definición de estos modelos que operan a nivel macrosocial, donde tal como identifica Bouchard, (2011) el desafío es definir pautas generales y principios para fomentar la integración; primeramente se desarrolla el modelo de asimilación con perspectiva monocultural. Según De Garay *et al.* (2009) este modelo, parte de la idea de que hay una cultura que es superior a las demás. Es un proceso gradual por el que un grupo minoritario adopta los patrones de comportamiento de la sociedad de acogida y es absorbido por el grupo mayoritario (European Commission, 2018). Por lo tanto, representa una inclusión aparente ya que se orienta a la homogeneización (Díe, 2012). De acuerdo con Bauman (2008) la mayoría de estados ya no están tan interesados en “asimilar” a las personas extranjeras porque han pasado por el estadio de creación de sus naciones. Asimismo, dentro de este concepto, Portes *et al.* (2018) exponen la teoría de la asimilación segmentada, la cual enfatiza la importancia del contexto de recepción o el modo en que los grupos de personas inmigrantes se incorporan en este contexto, basado en el caso de los hijos de personas inmigrantes en recursos claves como el nivel de educación (por ejemplo, capital humano), la composición de las familias y el nivel de cohesión o solidaridad de la comunidad integrante (por ejemplo, el capital social).

Luego, dentro del marco de orientación hacia una aceptación positiva de la diversidad cultural se encuentra el multiculturalismo e interculturalismo, considerados por Barrett (2013) como los dos conceptos más destacados situados en el centro del debate científico en relación con los enfoques políticos para gestionar la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas hace más de cincuenta años.

Por un lado, el multiculturalismo despuntó como un enfoque y movimiento político y filosófico durante las protestas sociales de los años 60 y 70 en Canadá y Australia, y luego en Gran Bretaña y los Estados Unidos (sociedades autodefinidas como países de inmigración), como alternativa al asimilacionismo (Banks, 2009; Contini & Pica-Smith, 2017; Díetz, 2018). Para más concreción, el concepto de “multiculturalismo” fue forjado primeramente en Canadá, inmerso en un contexto histórico dominado por la cuestión quebequesa (Wieviorka, 2008), a la vez que se adoptó en su política oficial en 1971 (Catarci & Fiorucci, 2015). El pilar del modelo era la promoción de la diversidad lingüística y los grupos culturales y étnicos (Barrett, 2013), convirtiéndose desde entonces en el principal punto de referencia ideológico para las nociones de interculturalidad (Dietz, 2018). Por otro lado, más allá de medidas políticas y prácticas sociales relacionadas con el reconocimiento y la gestión de la diversidad, también los debates académicos se enfrentaron de manera muy importante al tema del multiculturalismo (Garreta, 2011). El uso de este concepto se puede asociar a determinadas tradiciones científicas, adscritas a ciertos territorios; de tal modo que el término multicultural se emplea en la



bibliografía anglosajona (Estados Unidos, Reino Unido, Australia), de la misma forma que en los países europeos y francófonos (Francia, Alemania, Italia, España y también en parte en Canadá) se utiliza y se prefiere el término intercultural, reduciendo el uso del multiculturalismo simplemente a lo descriptivo (García Castaño *et al.*, 2011). Tal como define Colombo (2015), el multiculturalismo hace referencia a «situaciones en las que personas que tienen hábitos, costumbres, tradiciones, idiomas y/o religiones “diferentes” conviven en el mismo espacio social, dispuestas a mantener los aspectos relevantes de su propia diferencia y a que se reconozca públicamente» (p. 801). Sin embargo, para Wieviorka (2008) el multiculturalismo presenta límites considerables por el hecho de no poderse permitir tener en cuenta el carácter global de las diferencias culturales, y lo define como un modelo basado «en un esfuerzo con el fin de que diversas identidades culturales sean reconocidas, respetadas y a la vez que estas respeten los valores universales» (p. 2).

Acerca del interculturalismo, cabe acentuar en primer lugar que durante las últimas décadas ha sido y es la orientación sociopolítica preferente dentro de las instituciones europeas. En concreto, los países europeos adoptaron y fueron receptivos al paradigma de la diversidad cultural en las décadas de 1980 y 1990 (Bouchard, 2013). Sin embargo, es en el año 2005 en la cumbre de Varsovia, cuando todos los Estados miembros del Consejo de Europa escogieron el interculturalismo como el mejor modelo para la gestión de las relaciones interétnicas o interculturales, destacándolo como modelo de equilibrio y equidad y rechazando el multiculturalismo y la asimilación (Bouchard, 2011, 2013). En la misma línea, en el año 2008, instituciones como el Consejo de Europa y la UNESCO declararon la necesidad de reorientar el multiculturalismo hacia el interculturalismo (Contini & Pica-Smith, 2017). Tal como señala Bouchard (2011):

El espíritu del interculturalismo nos invita a reconocer la diversidad de situaciones para proporcionar una diversidad de soluciones dentro de un marco normativo claro [...]. Está construido en la apuesta básica de la democracia, es decir, una capacidad de alcanzar consenso sobre formas de convivencia pacífica que conserven los valores básicos y den cabida al futuro de todos los ciudadanos, independientemente de sus orígenes o nacionalidades. (p. 467)

El interculturalismo está caracterizado por un modelo global de integración social que exige una dinámica compleja. Hace hincapié en la conexión de culturas tanto a través de sus raíces como del encuentro, e igualmente pone acento en el diálogo, la interacción social, los contactos e intercambios entre personas de diferentes orígenes, que cohabitan en un mismo lugar, sobre la base de la igualdad, evitando la exclusión social y discriminación basada en la diferencia (Barrett, 2013; Bouchard, 2011, 2013; García Castaño *et al.*, 2011; Levrau, 2018; Zapata-Barrero, 2017). Estos procesos de integración

social e inclusión social que enfatiza el interculturalismo se definen como un proceso de dos vías en el cual ambos, mayorías y minorías, realizan acomodaciones mutuas (Barrett 2013).

De acuerdo con De Garay *et al.* (2009) y Merino (2013), el interculturalismo está fundamentado en las siguientes premisas: la diferencia y la diversidad son valores positivos; existe el derecho grupal e individual a decidir libremente sobre la propia identidad cultural individual y colectiva y, por último, la igualdad es garantía de diálogo entre personas de procedencias y culturas diversas.

Para terminar la descripción de este último modelo, es conveniente evitar la relación exclusiva entre interculturalismo e inmigración, como es el caso de España, donde se enfatiza este modelo cuando el país se convierte en territorio receptor de personas inmigrantes, tal como veremos más adelante. Según García Castaño *et al.* (2011), cuando se da esta relación única, conlleva entender los conceptos de cultura e identidad de forma esencialista y estática, hecho que supone resaltar solo determinados elementos y factores que componen la diversidad cultural (nacionalidad, religión...), obviando al mismo tiempo otros que ya estaban presentes en el territorio español antes de la llegada del fenómeno migratorio.

En el ámbito europeo, y situados en este nivel de gestión de la diversidad cultural macrosocial, en la última década del siglo XXI, ha cobrado impulso la idea de las ciudades interculturales. En 2008, el Consejo de Europa lanzó un programa dirigido a las ciudades con la finalidad de fomentar el rol de las autoridades locales en el diseño e implementación de políticas inclusivas de integración, siguiendo un programa basado en un modelo de integración intercultural holístico para la inclusión social (Council of Europe, 2018).

En definitiva, de acuerdo con Bouchard (2013), el interculturalismo opera a dos niveles: el macrosocial, en un enfoque global y general de las relaciones etnoculturales, vinculado con las políticas y programas estatales (enfoque que corresponde con este apartado del trabajo); y el microsociales (interculturalidad), que se ocupa de la gestión diaria de la diversidad etnocultural en diversos entornos institucionales, como es el sistema educativo y la comunidad en general, temática en la que se centrará el tercer capítulo del presente trabajo.

Resumiendo lo planteado, el modelo orientado al interculturalismo en el enfoque político de gestión de la diversidad cultural es el que adquiere mayor protagonismo a finales del siglo XX e inicio del nuevo milenio, sobre todo en la mayoría de los países europeos, entre los que entra España, contexto territorial de estudio en este trabajo.

### 1.3. El valor de la educación en la sociedad culturalmente diversa del siglo XXI

Para concluir el primer capítulo, se destina este apartado a la importancia de la educación en la gestión de la diversidad cultural y otras características fundamentales que se dan lugar en la vida social de las sociedades actuales como la globalización, internacionalización... que tienen impacto directo en la educación contemporánea.

El tratamiento y gestión de la diversidad cultural constituye uno de los debates prioritarios en educación, especialmente en las primeras décadas del siglo XXI, convirtiéndose esta en una herramienta central para la generación de comprensión, respeto y convivencia, con la finalidad de fomentar la cohesión social entre personas y grupos con tradiciones culturales y religiosas diferentes (Andrés & Giró, 2020b; Llevot *et al.*, 2020).

Hoy en día, de acuerdo con Subirats (2019, p. 51) «estamos en un momento de cambio de época, en el que la educación y el compromiso social necesariamente van de la mano». En este aspecto, la educación en el mundo actual es un factor clave para describir el grado de desarrollo de una sociedad en todos los ámbitos; las acciones de carácter educativo han entrado a formar parte de las agendas de los organismos internacionales, que han ido insistiendo en la importancia de la equidad y calidad en el ámbito educativo.

El papel fundamental de estas organizaciones en la educación puede verse desde varias categorías. Algunas de estas son «el liderazgo reflexivo, el impulso de grandes diversos proyectos de cooperación internacional en materia de educación, el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa o incluso, el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos» (Valle, 2015, p. 12).

Tal y como se subrayó en la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 2004, el principal desafío que plantea la educación en el siglo XXI es aprender a vivir juntos, lo cual exige mejorar nuestra capacidad para dotar a las personas de aptitudes que asuman las diferencias y los cambios culturales que se dan en las sociedades cada vez más multiculturales (UNESCO, 2010). Más recientemente, este mismo organismo (UNESCO) ha afirmado que la educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, aspectos esenciales para la cohesión social y la justicia (UNESCO, 2016).

En particular, la realidad del alumnado descrita por la OECD (2018) es la siguiente:

Los alumnos del siglo XXI viven en un mundo interconectado, diverso y en constante cambio. Las fuerzas emergentes económicas, digitales, culturales, demográficas y ambientales están moldeando las vidas de los jóvenes de todo el planeta, y aumentando sus encuentros interculturales en su día a día. Este ambiente complejo presenta una oportunidad y un desafío. Los jóvenes de hoy en día no solo deben aprender a participar en un mundo más interconectado, sino también apreciar y beneficiarse de las diferencias culturales. (p. 1)

Ante esta realidad que acontece de nuevas oportunidades y desafíos, la educación se presenta como herramienta central para construir una ciudadanía competente con capacidad para desenvolverse eficazmente en los distintos ámbitos de la vida compleja, digitalizada y cambiante en la que vivimos (Goncet *et al.*, 2020).

Como respuesta a este aspecto, desde la OECD (2018) se expone el interés de desarrollar una competencia global en educación, comprendida de valores, habilidades, actitudes y conocimientos en cuatro dimensiones: análisis de cuestiones locales, globales e interculturales; participación en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas; comprensión y apreciación de las perspectivas y visiones del mundo de otras personas, y actuación a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. En este sentido, resulta fundamental alinear los indicadores educativos con el marco europeo y la Agenda 2030 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Esta agenda global de educación 2030 fue propuesta en la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* y aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015 (UNESCO, 2016). En esta declaración se reconoce el papel fundamental de la educación y se insta a todos los países a garantizar una educación de calidad, aspecto desarrollado en su cuarto objetivo, definido como «garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, Resolución 70/1, 2015, p. 19). El Gobierno español puso en marcha en 2018 el *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*, en el que se hace un repaso a la situación en las diferentes comunidades autónomas y se invita a unirse al compromiso a las comunidades autónomas, gobiernos locales y otros actores como sociedad civil, empresas y universidades (Gobierno de España, 2018).

Sin embargo, las conclusiones sobre la evolución y seguimiento del objetivo señalado según el informe de la UNESCO (2019) evidencian la gran distancia que existe actualmente en el cumplimiento de los compromisos internacionales en educación, haciéndose necesaria la movilización de todas las partes interesadas. Estos procesos todavía se vuelven más imprescindibles después de la irrupción de la

pandemia provocada por la COVID-19. En la población escolar española, las medidas estrictas de confinamiento debido a la situación sociosanitaria provocada por la nombrada pandemia han tenido un importante impacto negativo en multitud de alumnado, tal como muestran los resultados del estudio de Tíscar-González *et al.* (2021). Uno de los aspectos que se han evidenciado con más relieve ha sido la brecha digital (debido a la supresión de la docencia presencial en todos los niveles educativos), vinculada sobre todo a situaciones de pobreza y exclusión social, que provoca a su vez brechas educativas en el alumnado más vulnerable (Murillo & Duk, 2020; Rodicio-García *et al.*, 2020), lo que conlleva un aumento de las desigualdades sociales y, por lo tanto, obstaculiza la equidad educativa.

En el ámbito internacional y por lo que se refiere a la educación intercultural (objeto de estudio de esta tesis), se manifiesta, por ejemplo, dentro del contexto latinoamericano el impacto negativo de la pandemia para niños y adolescentes indígenas de México, afectados por el cierre de sus escuelas de la red pública de educación intercultural y bilingüe, así como se insiste en la necesidad urgente de interculturalizar todas las escuelas a medida que se vaya volviendo a la “nueva normalidad” (Dietz & Mateos, 2021).

Está claro que la educación es una prioridad creciente para la integración y mejora de la inclusión de la diversidad cultural pero, a la vez, según Solano & Huddleston (2020), es una de las mayores debilidades de las políticas de integración en la mayoría de países de la Unión Europea, donde existe un retraso de los sistemas educativos en la respuesta ante la diversidad cultural.

## **2. Descripción de la diversidad cultural en España**

### **2.1. Introducción: retrospectiva y rumbo de la diversidad cultural en España**

De acuerdo con el capítulo anterior, la creciente diversidad cultural en las sociedades europeas tiene sus raíces en diversos procesos migratorios, el legado de un pasado colonial y la histórica presencia de minorías culturales (Catarci & Fiorucci, 2015). Este sería el caso de la población gitana, que está repartida por todo el mundo y representa la primera minoría étnica europea, estando presente en todos los países europeos. Algunos de estos países recogen datos sobre la población gitana y, por lo tanto, se tiene cifras estimativas. En Europa se calcula que viven una media de 11.256.900 de personas del colectivo gitano (European Commission, 2011). En España la población gitana se encuentra dispersa por todo el territorio y está considerada la comunidad con una de las identidades étnicas más resistentes, a través de multitud de variaciones y adaptaciones históricas y espaciales (Bereményi, 2011; Garreta, 2006, 2012; San Román, 1997). Además, cabe tener en cuenta la presencia en la

sociedad española de grupos con reivindicaciones nacionales e históricas de autogobierno y otras diversidades fundamentadas en procesos identitarios no necesariamente étnicos (Garreta *et al.*, 2011; Garreta, 2012; Llevot, 2016).

En referencia a la comunidad gitana, esta representa dentro de la sociedad española una de las comunidades más numerosas de Europa (Laparra, 2011). Ahora bien, es muy difícil cuantificar el número de ciudadanos debido a la prohibición de identificación étnica dentro del marco legal constitucional español, de modo que se hace necesario guiarse por datos estimativos surgidos de estudios sociológicos o informes. Tal como se indica en la comunicación de la Comisión Europea *Un marco europeo de estrategias nacionales de inclusión de los gitanos hasta 2020*, en España el colectivo gitano representa un 1,57% de su población total, siendo una estimación media de 725.000 personas (European Commission, 2011). Derivada de este marco europeo, España aprobó la *Estrategia Nacional para la Inclusión de la Población Gitana 2012-2020*, que incide en la educación como una de las cuatro claves para la inclusión social y en su correspondiente *Plan de inclusión* tiene el objetivo en la educación primaria de escolarizar y aumentar el éxito académico del alumnado gitano (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Por lo que se refiere a la distribución territorial de la población gitana por las diferentes comunidades españolas, los datos son imprecisos, si bien se conoce según cifras recogidas que Andalucía destaca por ser la comunidad con más presencia de la misma (en torno al 40% de los gitanos/as españoles), y la siguen en cuanto a porcentaje por comunidad autónoma Extremadura, La Rioja, Navarra, Cataluña, Valencia y Madrid (Laparra, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014).

Por consiguiente, toda la imprecisión de cifras presentadas en torno al pueblo gitano impide la realización de un análisis más profundo sobre la presencia de este colectivo y su repercusión y/o vinculación con políticas sociales o educativas de atención y/o gestión de la diversidad cultural. Sin embargo, es fundamental destacar que se trata de una población joven que mantiene unas tasas de natalidad superior a la media del conjunto de la población, y tiene una proporción significativa y creciente de población en edad escolar (European Commission, 2011; Laparra, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Los criterios para registrar o no los datos sobre población escolar gitana, varían en las distintas comunidades autónomas, ya que algunas no la identifican directamente y otras la incluyen en necesidades educativas especiales o de compensación educativa, sobreexponiendo de forma inadecuada la asociación de pertinencia étnica a la consideración educativa de déficit (Abajo & Carrasco, 2005)

Así en España se dirigen las primeras actuaciones con respecto a la diversidad cultural hacía este colectivo. En muchas ocasiones, según Garreta (2006; 2011), se ha pensado que había que hacer algo para integrarlos –en la mayoría de casos cabría decir assimilarlos– tanto en la sociedad como en el contexto educativo; ya que según San Roman (1996) suele confundirse integración con asimilación. De este modo, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria representa un punto de inflexión al tener en cuenta las diferencias culturales (entre otras) en el sistema educativo español y priorizar la atención al alumnado gitano, entre otros (Garreta, 2006). Los datos del programa de compensatoria en España en el curso 1997-98 gestionado por el Ministerio de Educación (que no incluye la Comunidad de Cataluña y Navarra) recogen que se atendió a 7.680 alumnas y alumnos gitanos de Centros de Educación Infantil y Primaria (Abajo & Carrasco, 2005).

Tal como se ha fundamentado anteriormente, la diversidad cultural del alumnado no ha surgido con la llegada de los niños y niñas de otros países, sino que ya estaba presente en los contextos educativos españoles (Arroyo, 2013).

En consecuencia, teniendo en cuenta que la diversidad cultural en el contexto educativo es muy amplia y va más allá del alumnado extranjero, y debido a la dificultad de obtener más datos sobre alumnado gitano, en este capítulo se realiza a continuación un análisis de la diversidad cultural en España desde la perspectiva sociodemográfica solamente a través del fenómeno migratorio (población extranjera). Esto se lleva a cabo tanto desde una óptica evolutiva durante el siglo XXI como desde una mirada contemporánea, haciendo una radiografía de los datos más actuales. En primer lugar, se realiza una exposición y análisis general de la población extranjera en España y, en segundo lugar, se describe y analiza la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español, sobre todo focalizado en la etapa de educación primaria, en la que se sitúa el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo.



## 2.2. Población extranjera en el contexto social español del siglo XXI

### 2.2.1. Evolución de la población extranjera en España

En este apartado se describe la evolución de la población extranjera en España durante el siglo actual. Primeramente, cabe hacer referencia a la historia reciente sobre los flujos migratorios presentes en España, caracterizados por una tendencia emigratoria. Calderón & Del Olmo (2005) establecen tres eras diferenciadas en la historia de las migraciones recientes en España: la de los indios “hacer las américas” (migraciones transoceánicas en los siglos XIX e inicios del siglo XX), la emigración provisional a Europa (después de la segunda guerra mundial, sobretodo emigraciones a Alemania), y la de la inmigración (caracterizada por jubilados europeos e inmigración económica). En este último período situado a partir de los años ochenta emerge la llegada de personas inmigrantes extranjeras a causa de la demanda laboral específica y las restricciones existentes en países del norte de Europa (Colectivo IOÉ, 2001; Portes *et al.*, 2018).

Por lo tanto, este período marca el cambio de flujos migratorios en el que España pasa de ser un país con fuerte emigración a recibir muchas personas inmigrantes. En la vertebración de la constitución de estas dinámicas migratorias pueden influir las redes sociales, mayoritariamente las familiares, las cuales constituyen un rol instrumental primordial sobre todo en las fases iniciales del proceso migratorio (Izquierdo & Cornelius, 2012).

A lo largo de la historia del momento en que España se convierte en un país receptor de migrantes, según Colectivo IOÉ (2001) los principales flujos proceden de excolonias, países vecinos y de la Unión Europea. Más detalladamente, tendiendo a la clasificación que hace Cachón (2002) y Sánchez-Verdejo *et al.* (2020) se podría establecer tres períodos claramente diferenciados de esta etapa. El primero de 1980 a 1985, cuyo origen se remonta a 1960 donde destacan las nacionalidades europeas, además de la africana, latinoamericana y asiática. El segundo periodo de 1986 a 1999, cuando España se convierte en estado miembro de la Unión Europea junto con un atractivo lugar y un reclamo para multitud de países ajenos a la Unión. Por último, el tercer periodo, desde el año 2000, en que España se convierte en un país de recepción de inmigrantes debido a la globalización, nuevos conflictos políticos, la crisis económica y los profundos cambios sociales, explicados en el primer capítulo de este trabajo. Motivo por el cual la cuestión migratoria se convierte en uno de los hechos sociales de mayor relevancia en España durante la primera década del año 2000 (Cachón, 2009). En definitiva, el Estado español desde finales del siglo XX y el siglo XXI ha estado caracterizado a nivel sociodemográfico, por un periodo de nuevas migraciones denominado por algunos autores como “boom” migratorio internacional

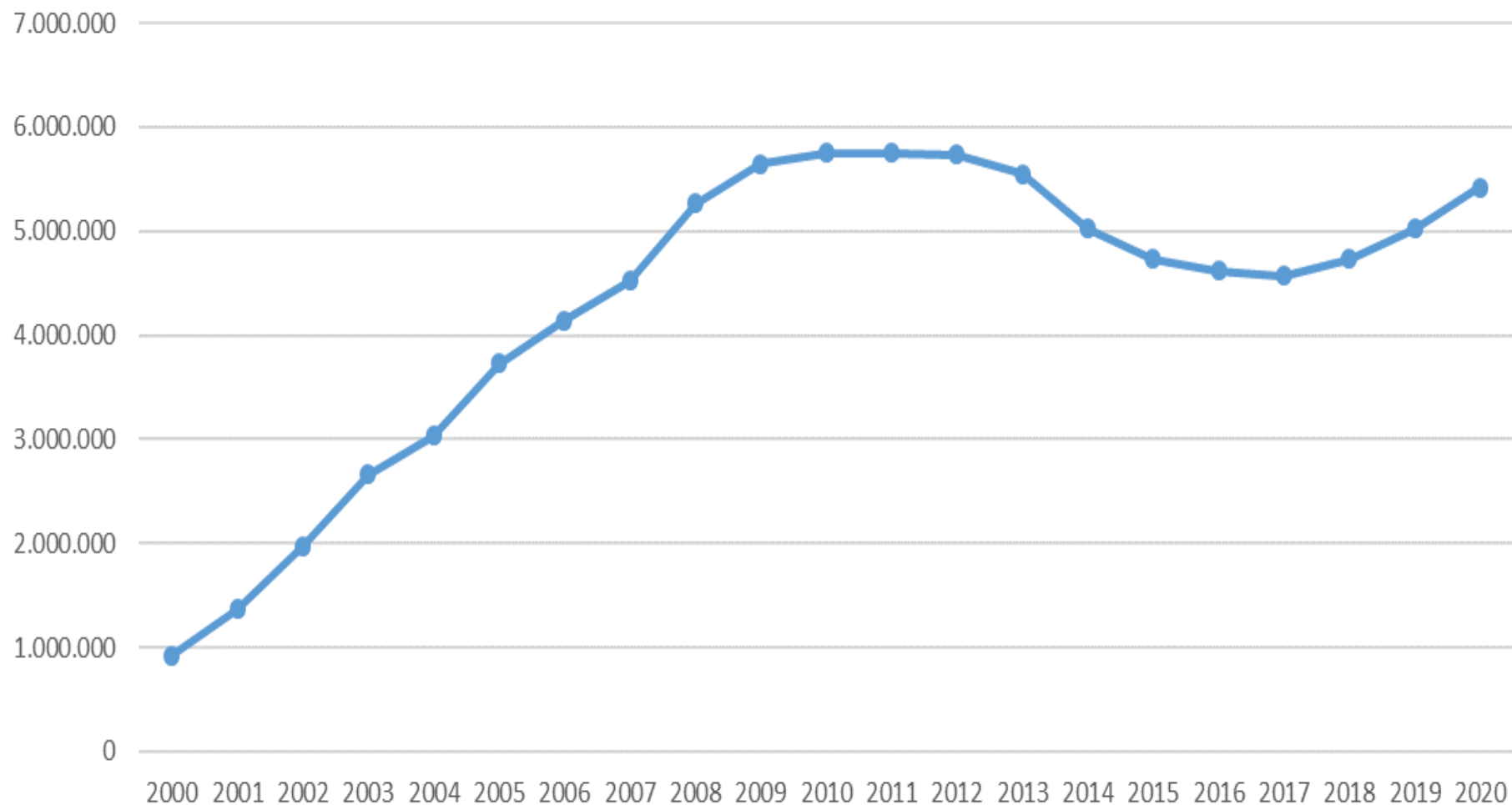


(Domingo, 2010; Andrés & Giró, 2020b), el cual ha generado cambios fundamentales en la realidad social española (Llevot *et al.*, 2020). El Estado español se ha convertido en un país receptor de una importante población inmigrante acorde a sus necesidades económicas y laborales (agricultura, servicios domésticos, construcción, servicios...), la cual se instaló principalmente en las comunidades autónomas de Cataluña, Madrid y Andalucía (INE, 2019; Mc Andrew, 2010; Garreta, 2016; Ortega *et al.*, 2019; Rojas, 2017a ). A fecha 1 de enero de 2003 siguiendo los datos presentados por Izquierdo (2006), la distribución espacial en el territorio español de la población inmigrante estaba concentrada en estas tres mismas comunidades identificadas (Madrid, 22,1%, Cataluña, 20,4% y Andalucía, 10,6%) más la Comunidad Valenciana con un 15,5%, puesto que el eje mediterráneo se convirtió en principal lugar de destino junto con los espacios insulares (Canarias, Baleares y Murcia).

Esta coyuntura provocó a la vez, el inicio de múltiples estudios sociodemográficos para su comprensión, que destacan la gran transformación de la estructura social y educativa española, como se detallará más adelante. Tal como señalan Andrés y Giró (2020a), la sociedad española en un periodo de tiempo muy limitado, pasó de afrontar el reto de la diversidad cultural a pensar mecanismos para la integración de los grupos migrantes en la sociedad.

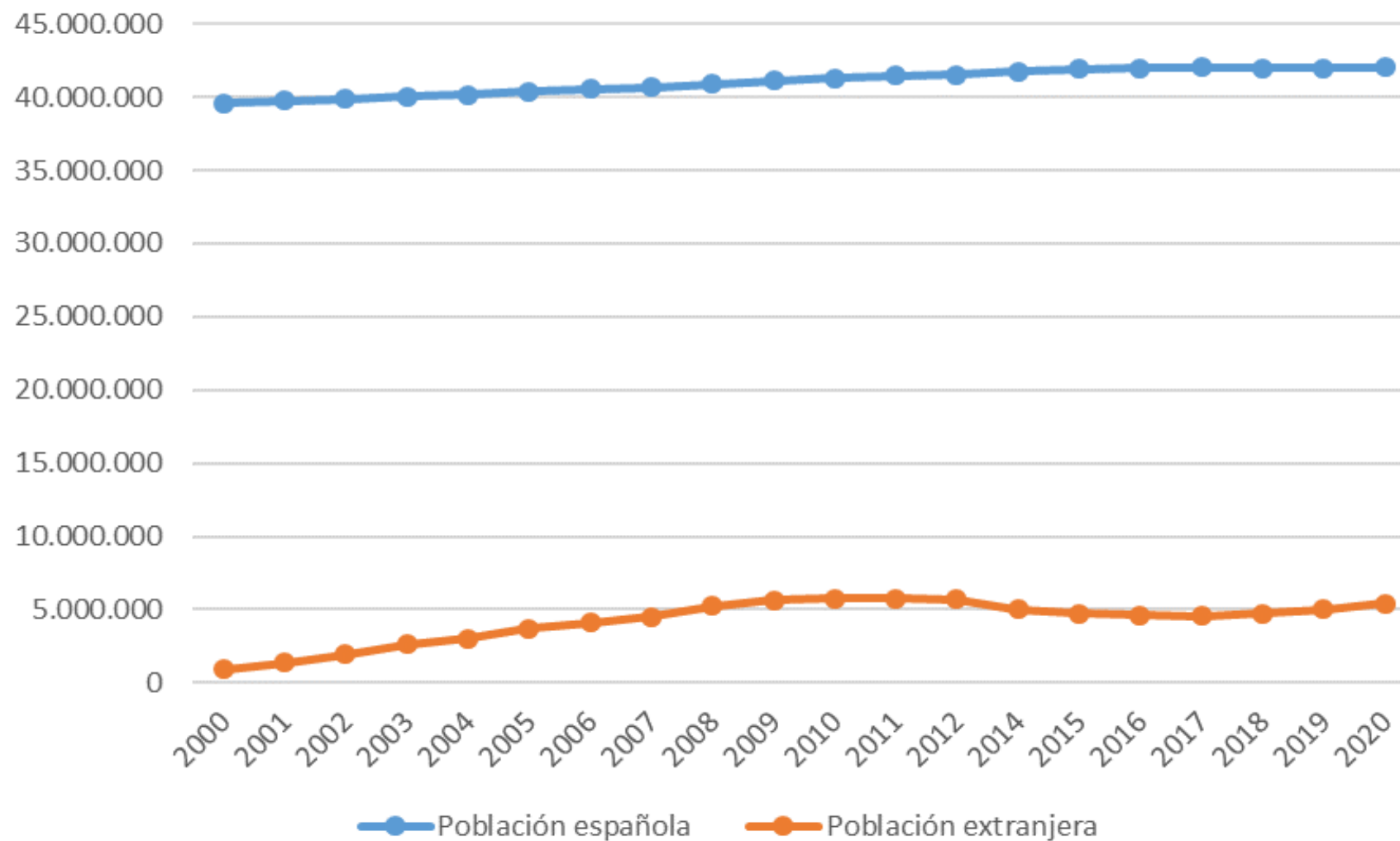
Por lo que se refiere a la evolución de la población extranjera residente en España en este periodo, tal como destacan Izquierdo (2006) y Ortega *et al.* (2019) tuvo una marcada dirección ascendente desde finales de los años noventa hasta el contexto de crisis económica cuando se detuvo, tal como muestran los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística Español (INE). En 1998, había 637.085 personas extranjeras empadronadas legalmente en España (1,60% de la población), y este porcentaje llegó a su mayor auge en el año 2011 representando un 12,19%, momento en que se estabilizó y siguió una tendencia descendente en los años posteriores. Por primera vez desde el año 2013, se vuelven a superar los cinco millones de extranjeros a 1 de enero de 2020 (INE, 2019). Para ilustrar mejor todos estos datos comentados, se presentan los siguientes gráficos:

Gráfico 1. Evolución de la población extranjera en España en el siglo XXI.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 2. Evolución comparada de la población total con la población extranjera en España en el siglo XXI.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

En estos gráficos contextualizados en los primeros veinte años del XXI se observa la evolución seguida por la población extranjera en España. En el año 2000 esta población representaba un 2,28% de la población total con 923.879 personas, proporción que fue subiendo más de un punto cada año hasta llegar a la crisis económica que moldea los datos y muestra una tendencia descendente, sobre todo a partir de 2012. Tal como señalan Macia *et al.* (2019), el efecto de la crisis económica provocó un cambio en el flujo migratorio, reduciendo la inmigración y aumentando en caso contrario, la emigración de jóvenes españoles hacia otros países.

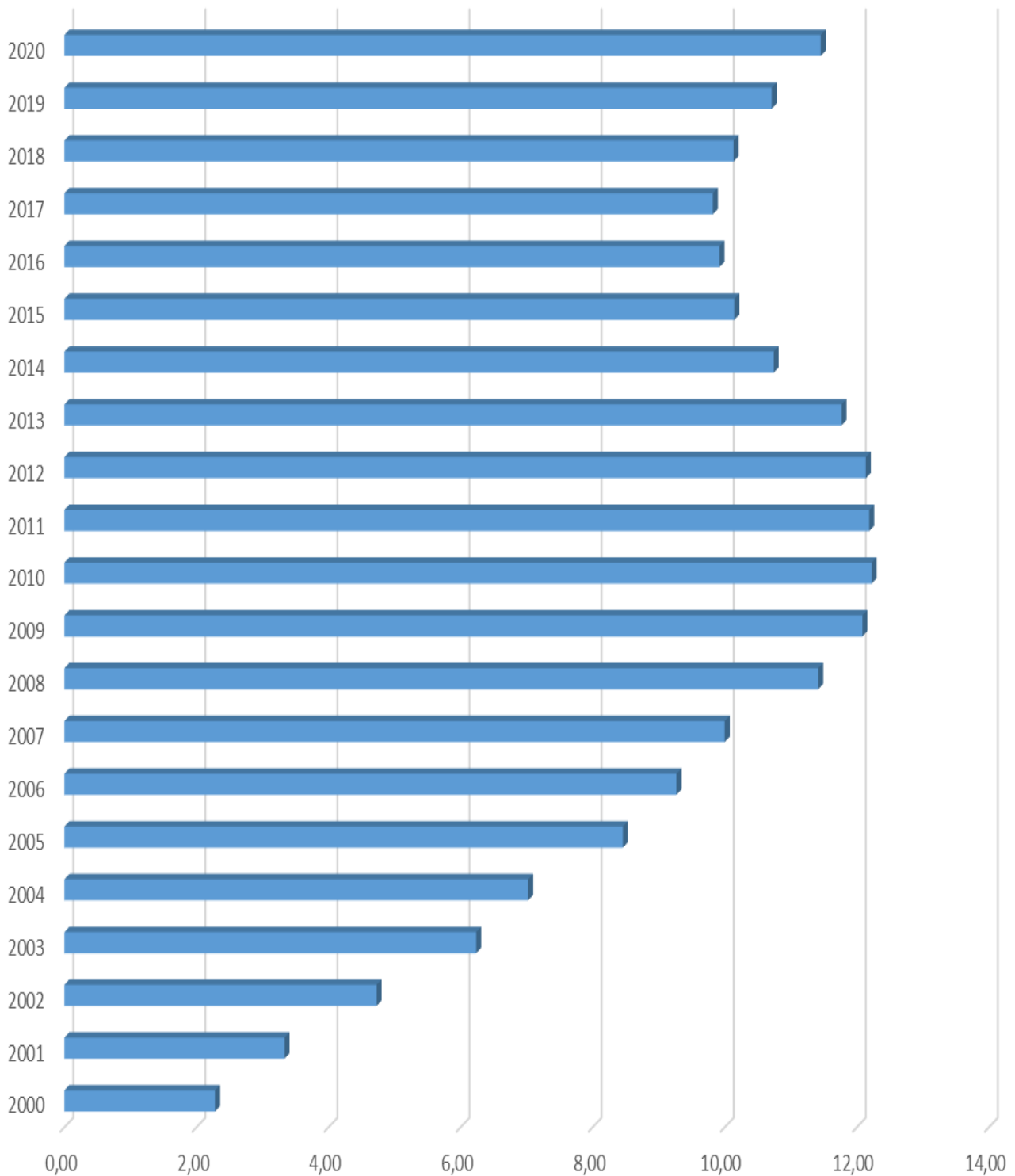
A partir del año 2017 se recupera y sigue una tendencia ascendente hasta día de hoy, en la que la población extranjera en España se sitúa en 5.434.153 personas, número que representa un porcentaje de un 11,45% respecto a la población total. Por lo tanto, en estos veinte años ha habido una subida de un 9,17% de la población extranjera.

Volviendo al año 2017, para concretar, y según datos de las estadísticas de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), España recibió 324.000 nuevas personas inmigrantes de larga duración o de forma permanente, aumentando así en un 8,3% desde el año anterior; siendo Marruecos, Colombia y Venezuela, las tres principales nacionalidades. De estas personas, aunque casi la mitad fueron personas beneficiadas por la libre movilidad, cabe destacar un porcentaje importante (36%) que fueron miembros de la familia, el resto inmigrantes laborales (9,4%) y migrantes humanitarios (1%) (OCDE, 2019).

Por otra parte, el número de primeros solicitantes de asilo en 2018 aumentó en un 73,2%, hasta alcanzar alrededor de 53.000 personas. La mayoría de estos procedían de Venezuela (19.000), Colombia (8.500) y Siria (2.700). El mayor aumento desde 2017 afectó a los nacionales de Venezuela (8.700) y la mayor disminución a los nacionales de Siria (-1.400). La emigración de españoles a los países de la OCDE descendió un 3% hasta los 85.000. Aproximadamente el 22,1% de este grupo emigró a Alemania, el 21,5% al Reino Unido y el 12,9% a Francia (OCDE, 2019).

Para ilustrar mejor la variación porcentual de la población extranjera en España a lo largo de este siglo XXI, se presenta el gráfico 3, donde cabe distinguir la subida relevante durante la primera década, llegando al punto culminante con los porcentajes más altos entre los años 2009 y 2012, y luego seguir la tendencia descendente para volver a aumentar a partir del año 2017.

Gráfico 3. Evolución del porcentaje de la población extranjera en España en el siglo XXI.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

### 2.2.2. Descripción de la población extranjera en la actualidad en España

Después de conocer la evolución durante el siglo actual de la población extranjera en España, en este apartado se realiza una radiografía detallada sobre su perfil tomando en consideración los orígenes y la destinación de dicha población distribuida por las comunidades y ciudades autónomas españolas.

Para empezar, siguiendo los datos actuales del Instituto Nacional de Estadística (INE) en relación a los últimos datos del padrón continuo (en fecha 1 de enero de 2020) durante el 2019, el número de población extranjera aumentó en relación al año anterior en 397.275 personas, llegando a un total de 5.434.153. Entre las principales nacionalidades, los mayores incrementos se dieron en la población colombiana, venezolana y marroquí; los mayores descensos se produjeron en la población proveniente de Rumanía (sobretudo), Ecuador y Bulgaria (en menor medida) (INE, 2020).

Tabla 2. Estadísticas de población española inscrita en el padrón continuo (datos a 1 de enero de 2020).

Datos INE (1/01/2020)	Números absolutos	Porcentaje de variación respecto al año anterior	Porcentaje en relación a la población total
<b>Total de la población</b>	47.450.795	0,90%	100%
<b>Población española</b>	42.016.642	0,07%	88,55%
<b>Población extranjera</b>	5.434.153	7,89%	11,45%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Esta tabla, muestra un desglose de la población total española, donde se destaca la variación de un 7,89% de la población extranjera sobre los datos de 2019 a 2020, dato que confirma la tendencia ascendente de estos últimos años cambiando el rumbo de años anteriores, estando situado el porcentaje a 1 de enero de 2020 en una media de 11,45%. La proporción entre hombres y mujeres de la población extranjera está muy igualada: 2.715.333 mujeres y 2.707.865 hombres.

En cuanto a la distribución de la población extranjera por las diferentes comunidades y ciudades autónomas de España, en la siguiente tabla se muestran los datos de la misma diferenciados por comunidades autónomas en números absolutos y en porcentajes.

Tabla 3. Datos de la población extranjera en las comunidades y ciudades autónomas españolas (datos a 1 de enero de 2020).

España, comunidades autónomas y ciudades autónomas	Población total (1)	Población extranjera total (2)	Porcentaje de población extranjera en relación a la población total de la comunidad (1)	Porcentaje de población extranjera en relación al total de población extranjera en España (2)
<b>Total España</b>	<b>47.450.795</b>	<b>5.434.153</b>	11,45	
Andalucía	8.464.411	702.018	8,29	12,92
Aragón	1.329.391	162.048	12,19	2,98
Asturias	1.018.784	45.321	4,45	0,83
Islas Baleares	1.171.543	220.035	18,78	4,05
Canarias	2.175.952	292.542	13,44	5,38
Cantabria	582.905	35.896	6,16	0,66
Castilla y León	2.394.918	141.157	5,89	2,60
Castilla- La Mancha	2.045.221	186.954	9,14	3,44
Cataluña	7.780.479	1.260.619	16,20	23,20
Comunidad Valenciana	5.057.353	752.131	14,87	13,84
Extremadura	1.063.987	34.667	3,26	0,64
Galicia	2.701.819	112.638	4,17	2,07
Comunidad de Madrid	6.779.888	955.714	14,10	17,59
Región de Murcia	1.511.251	222.217	14,70	4,09
Navarra	661.197	70.666	10,69	1,30
País Vasco	2.220.504	180.252	8,12	3,32
La Rioja	319.914	40.210	12,57	0,74
<i>Ceuta</i>	84.202	5.705	6,78	0,10
<i>Melilla</i>	87.076	13.363	15,35	0,25

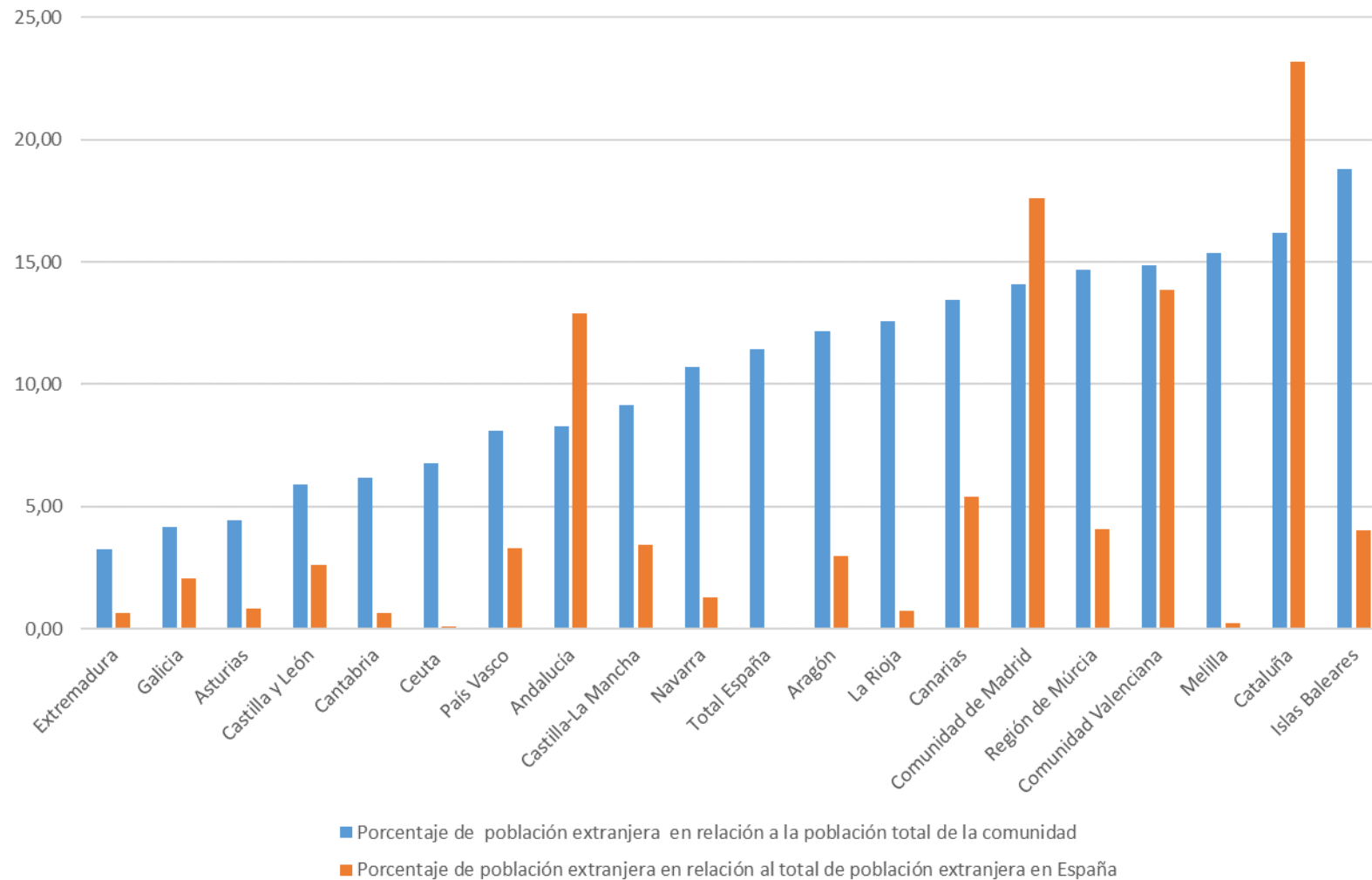
Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE). Estadística del padrón continuo.

Los datos presentados en esta tabla confirman la coyuntura destacada por autores como Garreta (2012, 2016), Peñalva (2009), Rodríguez (2009) y Domingo (2016), de acuerdo con la tendencia irregular de la presencia de la población extranjera en cuanto a los diferentes territorios en España, presentando diferencias significativas dentro de estos tanto en número como perfil. Los datos se muestran desglosados por cifras absolutas (número de población total y población extranjera por cada comunidad y ciudad autónoma) y cifras relativas, acorde con el porcentaje que representa la población extranjera en cada comunidad y en relación al total de población extranjera de España. Las comunidades más destacadas por la presencia mayoritaria en cantidad total de población extranjera son Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía.

Con la finalidad de visibilizar mejor estos datos porcentuales introducidos en la tabla 3, se presenta el siguiente gráfico, el cual muestra la distribución de la población extranjera por las distintas comunidades autónomas, en relación a la población total de la misma comunidad autónoma, así como en relación al total de la población extranjera española.



Gráfico 4. Porcentaje de población extranjera según las comunidades y ciudades autónomas españolas.

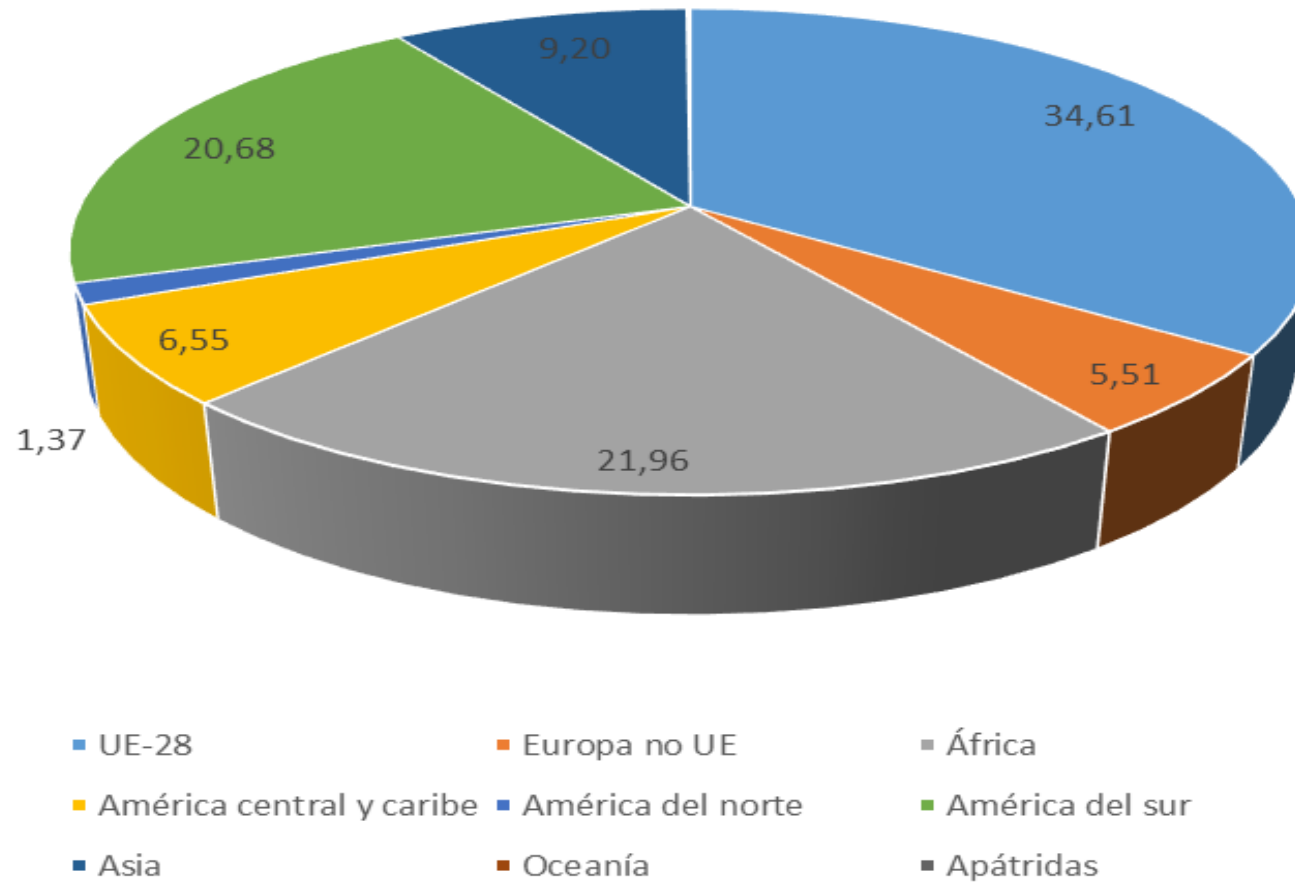


Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

El gráfico ilustra la actual distribución desigual de la población extranjera por comunidades autónomas españolas, desde la perspectiva cuantitativa. En una perspectiva comparada por comunidades autónomas, tomando como referencia la media española situada en un 11,45%, se encuentran comunidades muy por encima de este porcentaje como son Islas Baleares y Cataluña (más del 15%), seguidas de Comunidad Valenciana, Murcia, Madrid y Canarias. En el otro extremo, por debajo de la media española, se sitúan las comunidades de Extremadura, Galicia y Asturias con menos de un 5% de población extranjera.

A continuación, se hace un cambio de mirada respecto a esta población, con el fin de definir los orígenes de la misma, ilustrando primero su distribución por continentes de origen y luego por países de origen.

Gráfico 5. Porcentaje de la población extranjera de España según nacionalidad (continentes) (datos a 1 de enero de 2020).



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Los datos de este gráfico muestran en concordancia también con las manifestaciones expuestas por Garreta (2016) y Domingo (2016), la gran variedad de orígenes y tradiciones culturales, así como su desequilibrio cuantitativo en cuanto a continentes representados. Cabe tener en cuenta que, en los datos presentados, los países europeos están diferenciados según su pertenencia o no a la Unión Europea y el continente americano está dividido por sus tres regiones geográficas. Así, tal como se refleja en el gráfico el continente mayoritario al que pertenece la población extranjera española es la Unión Europea con una representación del 34,6%, seguido de África con un 21,96%, y luego América del sur.

La presencia de personas pertenecientes a la Unión Europea se puede relacionar con la facilidad de movimiento de fronteras abiertas; los otros dos continentes destacados por el hecho del pasado colonial, y particularmente, América del Sur por compartir la lengua española y África por la situación de España en el corredor migratorio relacionado con los países de este continente (OIM, 2020).

El gráfico no muestra por su bajo porcentaje la población de Oceanía que representa un 0,07 % y las personas apátridas que representan un 0,05%.

Para precisar mejor la región de origen de la población extranjera española, se presenta a continuación una tabla que recoge aquellos países representados por un mayor porcentaje de población. Según los datos del INE (2020), se ha realizado concretamente una selección de aquellos países con un porcentaje superior al 1% de representatividad en relación a la población total extranjera.

Tabla 4. Población extranjera de España según países de origen más representativos.

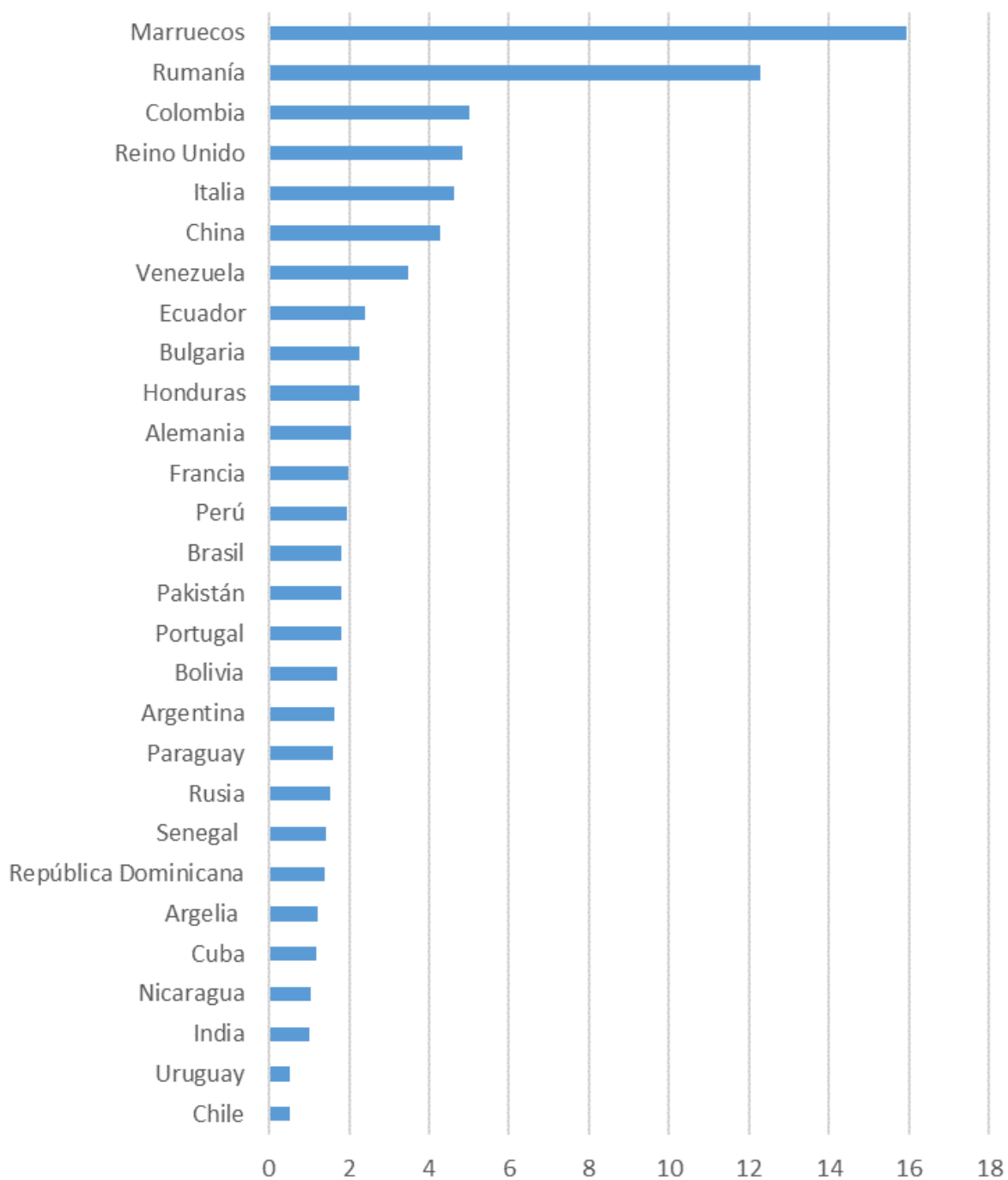
Continentes-Países	Población total	Porcentaje en relación al total de la población extranjera de España
UNIÓN EUROPEA-28	1.880.821	34,61
Alemania	111.937	2,06
Bulgaria	122.375	2,25
Francia	108.275	1,99
Italia	252.008	4,64
Portugal	97.628	1,80
Reino Unido	262.885	4,84
Rumanía	667.378	12,28
EUROPA NO UE	299.177	5,51
Rusia	82.788	1,52
ÁFRICA	1.193.407	21,96
Argelia	66.893	1,23
Marruecos	865.945	15,94
Senegal	76.973	1,42
AMÉRICA CENTRAL Y CARIBE	356.102	6,55
Cuba	64.634	1,19
Honduras	121.963	2,24
Nicaragua	57.530	1,06
República Dominicana	75.261	1,38
AMÉRICA DEL NORTE	74.468	1,37
AMÉRICA DEL SUR	1.123.517	20,68
Argentina	89.029	1,64
Bolivia	92.630	1,70
Brasil	98.655	1,82
Chile	28.153	0,52
Colombia	273.050	5,02
Ecuador	130.919	2,41
Paraguay	87.045	1,60
Perú	106.712	1,96
Venezuela	189.110	3,48
ASIA	500.009	9,20
China	232.807	4,28
India	54.387	1,00
Pakistán	97.705	1,80
OCEANIA	3.840	0,07
APÁTRIDAS	2.812	0,05

Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Tal como se refleja en la tabla, dentro del continente europeo el país de origen más destacado con diferencia es Rumanía seguido de Italia y Portugal. En cuanto al continente africano, destaca Marruecos con un número importante de población. Acerca de América se ha dividido en la parte norte (porcentaje de países minoritarios), central donde destaca Honduras ligeramente y América del Sur, donde hay una representación de casi la totalidad de los países con un porcentaje importante, sobresaliendo Colombia seguido de Venezuela. Por último, en el continente asiático cabe señalar el porcentaje importante de población de origen chino.

Para ir finalizando la descripción del perfil de población extranjera española en relación a sus países de origen, se ha realizado una selección de datos sobre aquellos con un porcentaje más representativo de población respecto a la totalidad de la población (algunos de ellos comentados en el anterior párrafo) así como su distribución por las distintas comunidades autónomas de España, los cuales se presentan en dos gráficos a continuación.

Gráfico 6. Países más representativos de la población extranjera de España (en porcentaje según el total de la población).



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Tabla 5. Distribución de la población extranjera española según países de origen mayoritarios y por comunidades autónomas.

País/comunidad autónoma	Andalucía	Aragón	Canarias	Cantabria	Castilla La Mancha	Castilla y León	Cataluña	Extremadura	Galicia	País Vasco	Comunidad de Madrid	Comunidad Valenciana	Baleares	La Rioja	Navarra	Asturias	Murcia
Alemania	15.769	584	25.209	338	434	715	18.880	248	1.124	1.215	8.081	17.513	18.764	95	370	478	1.633
Francia	13.249	1.429	6.350	629	871	1.367	36.218	405	1.610	1.912	15.308	18.331	6.402	215	716	571	2.175
Italia	22.920	2.032	51.256	901	2.222	2.144	69.253	503	4.401	3.134	38.116	28.237	21.239	467	1.032	1.374	2.312
Reino Unido	81.361	981	26.534	555	939	874	21.961	445	2.156	1.607	10.906	81.144	15.885	186	404	1.064	15.024
Rumanía	77.974	50.644	8.771	5.480	62.473	23.136	90.361	8.144	8.057	18.981	156.804	103.640	12.626	11.516	8.020	7.526	11.391
Bulgaria	9.083	5.242	2.960	647	5.419	19.961	11.463	247	849	1.001	20.224	26.144	6.314	624	5.996	483	5.342
Portugal	6.966	1.917	5.013	932	1.681	7.797	14.244	3.175	14.739	6.195	18.906	5.350	1.906	1.772	3.159	1.860	1.401
Rusia	14.469	893	4.213	458	604	715	26.842	131	779	989	4.782	23.063	2.122	243	447	463	1.408
Argelia	5.025	5.027	485	288	1.663	1.312	9.581	208	840	5.247	2.175	26.940	1.379	839	2.274	523	2.955
Marruecos	155.335	20.867	18.901	2.103	37.171	22.296	237.749	7.394	8.024	25.839	81.153	86.336	28.433	8.116	14.953	3.019	89.746
Senegal	13.574	3.856	3.378	675	1.419	1.002	24.226	224	3.060	4.986	3.701	6.268	4.886	200	989	1.415	2.984
Cuba	4.620	1.539	15.318	680	1.424	1.593	9.559	355	3.204	1.890	11.527	6.601	2.768	314	564	1.400	1.128
Dominica	46	9	11	8	21	37	216	15	25	23	63	25	18	5	7	8	2
Honduras	5.953	2.355	1.272	208	2.171	3.553	49.418	966	700	6.926	32.933	10.348	555	305	1.070	588	2.371
Nicaragua	8.896	9.593	152	216	1.852	525	3.836	950	522	13.344	9.606	1.616	1.122	183	1.728	264	2.993
República Dominicana	3.745	2.068	1.744	1.091	2.392	4.197	19.949	398	3.497	1.886	25.677	2.727	1.923	237	1.184	1.548	894
Argentina	13.740	1.218	4.839	631	1.819	1.421	24.478	409	2.650	2.235	11.712	12.010	8.484	328	572	818	1.501
Bolivia	7.747	475	1.247	240	2.735	1.357	28.776	356	598	5.998	19.224	9.269	3.501	1.130	1.273	241	8.326
Brasil	9.928	1.916	2.373	1.499	2.251	4.232	23.184	1.522	9.367	4.778	17.046	9.382	4.480	524	1.823	2.290	1.852
Chile	2.061	492	1.407	231	588	506	10.612	144	589	837	5.053	2.784	1.797	103	261	222	403
Colombia	20.929	7.251	15.978	3.403	11.745	9.560	47.738	1.552	8.242	12.839	60.767	41.105	13.166	2.736	4.784	3.334	7.424
Ecuador	7.541	3.993	1.748	731	4.328	2.492	25.917	249	641	2.295	36.459	15.130	5.552	923	2.929	845	19.009
Paraguay	11.648	400	1.420	955	3.693	1.616	16.097	369	1.627	6.488	27.997	5.306	3.886	111	245	2.207	2.820
Perú	5.683	1.894	1.566	2.130	4.408	2.967	28.800	431	3.664	3.144	42.036	4.101	1.925	257	1.881	765	912
Uruguay	1.827	349	2.863	103	519	311	8.608	71	2.116	394	2.121	5.017	3.059	102	109	233	321
Venezuela	13.994	3.315	20.512	1.502	5.222	5.125	30.376	752	12.622	5.650	59.013	19.749	3.152	659	1.652	2.910	2.491
China	22.741	6.078	10.806	1.123	6.243	4.062	65.013	1.654	3.190	6.159	64.655	26.340	5.966	688	1.894	1.557	4.259
India	2.419	278	3.984	64	419	464	29.658	71	128	378	3.131	7.976	3.014	63	101	168	2.024
Pakistán	4.930	2.813	597	298	1.361	1.058	54.543	315	565	5.506	4.097	14.918	2.181	2.475	703	321	910
Apátridas	362	95	92	99	101	59	153	12	22	895	148	226	211	7	105	177	36

Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

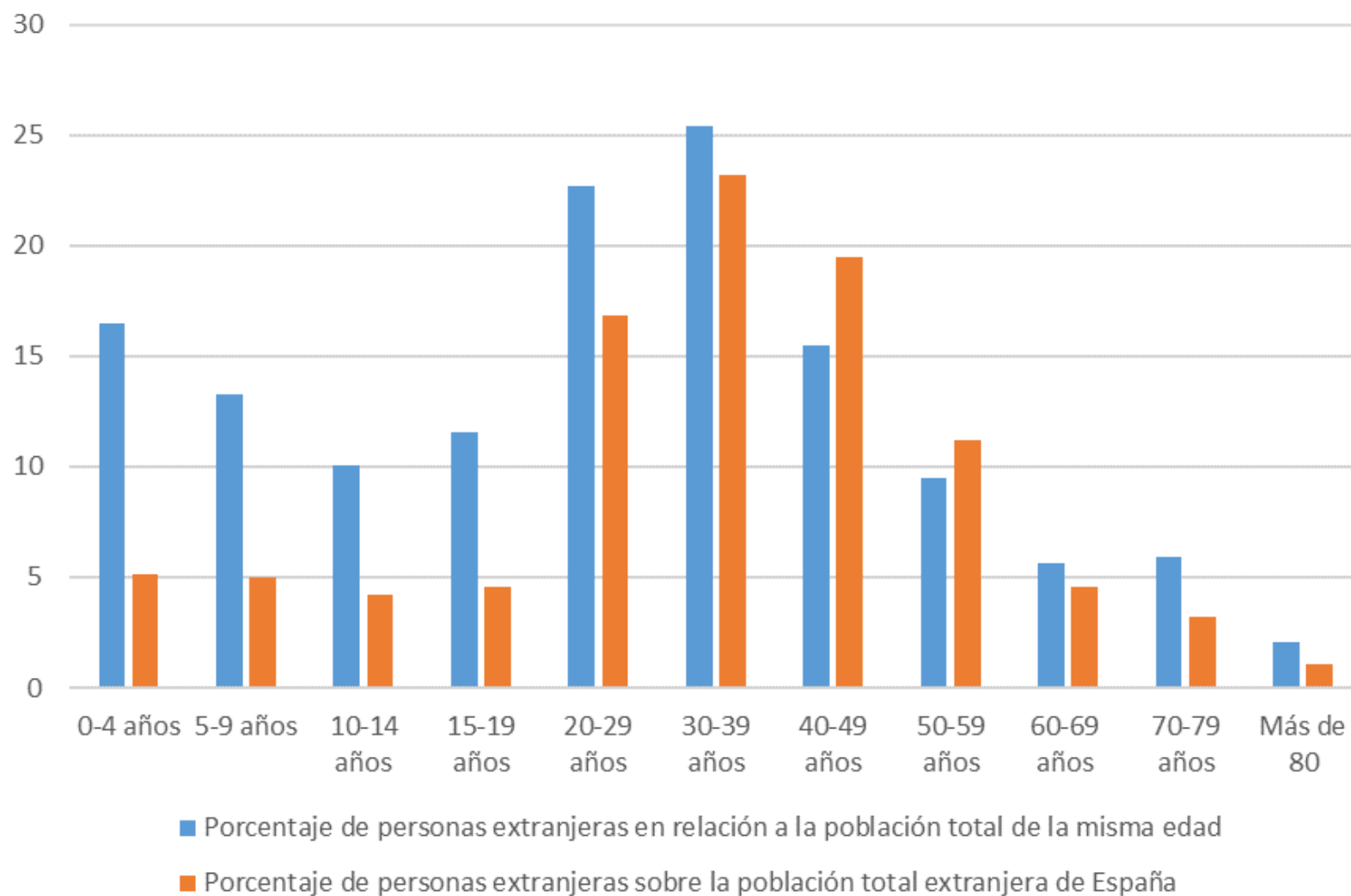


Si atendemos a los datos disgregados por comunidades autónomas y países de origen de la población extranjera, se observa una distribución muy desigual por todo el territorio español, existiendo concentraciones de personas según su origen en algunas comunidades. Por ejemplo, fijándonos en el colectivo de personas de origen marroquí (identificado como el más numeroso en España), se distingue su presencia en número cuantitativo en la comunidad autónoma de Cataluña, seguida de Andalucía, Murcia, Comunidad Valenciana y Madrid. En Andalucía sobresale sobre el resto de orígenes con gran diferencia.

La población proveniente de países europeos está presente en las comunidades con mayor número de población extranjera como son Madrid, Catalunya, Andalucía y Comunidad Valenciana, además de las Islas (Canarias y Baleares) donde destaca la población de Alemania y Reino Unido, particularmente. Estos datos parece que confirman la inmigración de personas jubiladas procedentes de Europa (sobre todo de estos dos países destacados) que deciden fijar sus residencias en España, influenciado con la atracción turística de España (Calderón & Del Olmo, 2005; Eresta y Mayoral, 2017) comentada anteriormente. La situación de las personas de Rumanía es diferente y predominan en Aragón y Castilla-La Mancha, en relación al resto de orígenes de la comunidad.

Por último, con la finalidad de conocer el número de la población extranjera en edad escolar por su correlación con el siguiente apartado, se ofrece el gráfico en el que se encuentra distribuida la población extranjera por diferentes franjas de edades.

Gráfico 7. Distribución de la población extranjera española por franjas de edades.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

En los datos presentados a través de este gráfico 7, se observa primeramente como la franja con más presencia de población extranjera es la comprendida entre los 20 y 39 años. No obstante, entre 0 y 4 años, el resultado de población extranjera en relación a la población total predomina, siendo mayor a la media total española.

Resumiendo lo planteado en este apartado, desde una visión retrospectiva y una panorámica actual sobre la presencia de la población extranjera en España, se puede concluir las siguientes afirmaciones generales. La población extranjera en España sigue una tendencia ascendente desde los últimos años y continúa existiendo una distribución desigual por territorios (comunidades autónomas). Existe una gran diversidad de orígenes, sobresaliendo como regiones predominantes la Unión Europea, seguida de África y América del Sur, concentrándose una mayor representatividad de personas provenientes de países como Marruecos y Rumanía. Las comunidades autónomas con un porcentaje más alto de población extranjera en relación a su misma comunidad son Baleares y Cataluña, y como ciudad autónoma, Melilla. Por último, la franja de edad mayoritaria de la población extranjera está situada entre los 20 y 39 años, si bien es previsible que vaya aumentando debido al gran número de población extranjera ubicada entre los 0 y los 4 años de vida.

### **2.3. Alumnado extranjero en los centros educativos españoles en el siglo XXI**

#### **Introducción**

Este apartado trata de la presencia del alumnado de origen extranjero en los contextos educativos formales españoles durante el siglo XXI, ya que el destacado aumento de la migración de las primeras décadas de siglo en España ha propiciado cambios en el ámbito educativo. Por consiguiente, la diversidad cultural se ha convertido en un tema primordial de estudio, a la vez que de atención y gestión desde el sistema educativo. Tal como se ha comentado, la diversidad cultural es un hecho que siempre ha caracterizado el contexto educativo español, sobre todo por la presencia de alumnado de etnia gitana (minoría étnica dispersa por toda España) (Arroyo, 2013; Garreta, 2012, 2014; Mijares, 2009); pese que se ve enriquecida a inicios del siglo XXI con la incorporación de un número significativo de alumnado inmigrante de perfiles diversos, que han supuesto la necesidad de tomar todavía más en cuenta la diversidad cultural (Cernadas *et al*, 2019; Garreta, 2014; Rodríguez, 2009). De modo que los espacios educativos se han ido readaptando y redefiniendo constantemente a través de programas, objetivos y prácticas escolares con la finalidad de la inclusión de esta diversidad cultural (Andrés & Giró, 2020b). Ahora bien, en este debate social existente sobre educación en los países de inmigración,

como es el caso de España; Mc Andrew (2010) subraya el papel decisivo que tiene el nivel de compromiso adoptado tanto por las poblaciones nativas como las inmigrantes.

En concordancia, este capítulo se centra en una descripción exhaustiva del perfil de alumnado de origen extranjero en los centros educativos españoles a través de información estadística sobre matriculaciones de alumnado extranjero en las enseñanzas no universitarias de régimen general. Se desarrolla más específicamente la etapa de educación primaria, por ser el contexto de estudio de esta tesis, así como del proyecto en el que se engloba.

En primer lugar, se presentan datos sobre la evolución del alumnado extranjero a partir del año 2000 hasta la actualidad, en relación a las variables de titularidad de centro educativo y distribución por las diferentes comunidades autónomas que conforman España.

En segundo lugar, se describe el perfil del alumnado extranjero mediante datos oficiales actuales, desde la perspectiva de análisis porcentual y general, de acuerdo con las siguientes variables: niveles educativos, comunidades autónomas, titularidad de los centros y orígenes de procedencia del correspondiente perfil de alumnado (continentes y países mayoritarios).

Finalmente, incluye un tercer apartado donde se desarrollan los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural dentro de los contextos educativos.

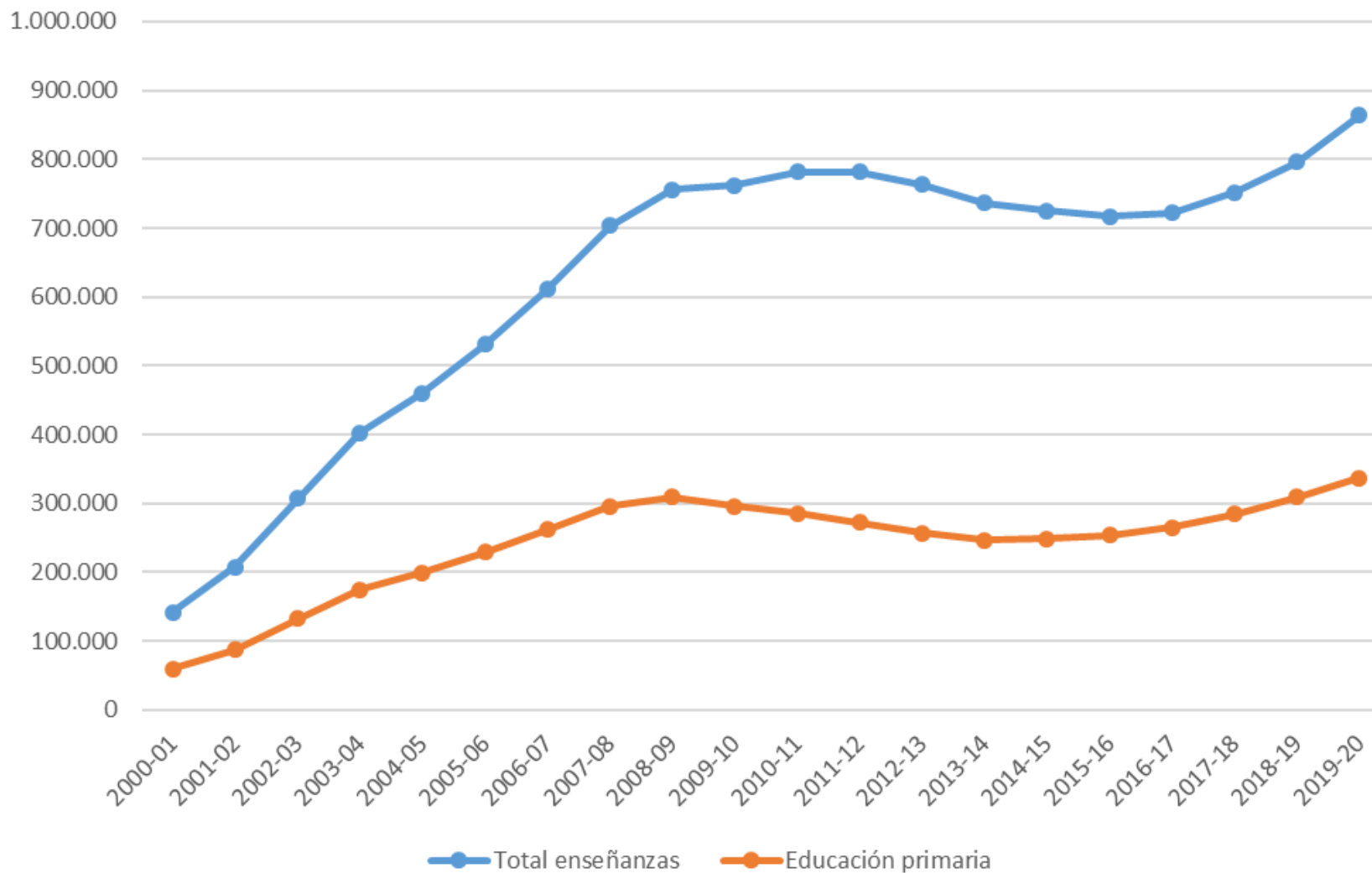
### **2.3.1. Evolución del alumnado extranjero en los centros educativos españoles en el siglo XXI**

Las instituciones educativas españolas durante estos años del nuevo milenio han hecho frente primeramente a un alumnado inmigrante de primera generación y, posteriormente, a estudiantes de segunda generación (nacidos en España de padres extranjeros) procedentes de entornos y modelos educativos y culturales educativos diferentes (Andrés & Giró, 2020b).

Por lo que se refiere a los datos estadísticos, el alumnado extranjero matriculado en toda España durante este siglo ha experimentado un notable crecimiento, de modo similar a los datos expuestos sobre población en general. En el curso 2001-2002 según el Centro de Investigación y Documentación Educativo (MEC-CIDE, 2005a) se produjo el despunte de alumnado de este perfil matriculado en los centros educativos.

Esta circunstancia se puede observar en el siguiente gráfico que muestra cifras a título comparativo sobre la evolución del alumnado extranjero matriculado en el total de las enseñanzas y en concreto en la educación primaria en los centros educativos españoles a lo largo del nuevo milenio.

Gráfico 8. Evolución del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas generales no universitarias y en la educación primaria en España en el siglo XXI.



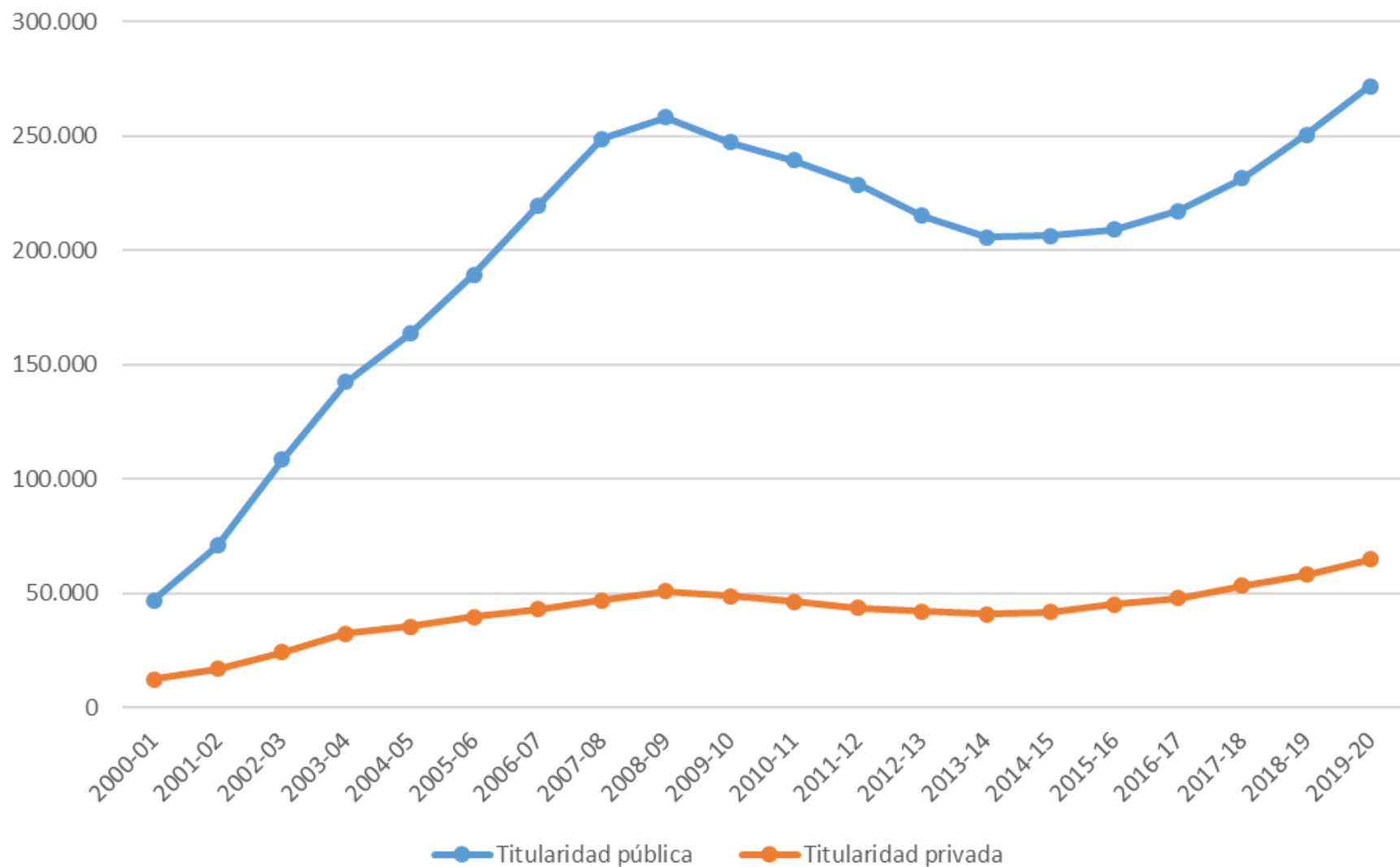
Fuente: Elaboración propia con base de datos del Ministerio de Formación y Educación profesional de España (Educabase).

En ambas líneas de evolución que ofrece este gráfico puede apreciarse el aumento cuantitativo del alumnado extranjero durante estos veinte años, sobre todo durante la primera década, alcanzando su punto de mayor auge en el curso 2011-2012. A partir de este momento se observa un cambio de tendencia, dado que se detiene el número de alumnado unos años (coincidiendo con la crisis económica) y vuelve a ascender a partir del curso 2016-2017, marcado por un ritmo acelerado en los últimos años tal como se ve en el gráfico y así lo muestran los datos.

Situándonos en los años recientes, la comparación de resultados porcentuales del curso 2018/19 con los del curso 2019-20, el porcentaje de subida es de casi punto (0,94%) en todas las enseñanzas generales no universitarias, y de más de un punto (1,07%) en Educación Primaria (INE, 2019). Por consiguiente, son datos relevantes para prever la evolución de la presencia del alumnado extranjero en las siguientes etapas del sistema educativo.

Por otra parte, una variable influyente en relación a la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos a lo largo de este siglo ha sido la titularidad de los mismos. Tal como indican MEC-CIDE (2005b), Fernández Enguita (2008) y Garreta (2012, 2014), la distribución del alumnado extranjero conforme la titularidad de centro, presenta un importante desequilibrio cuantitativo, concentrándose este perfil de alumnado en la red escolar pública. Esta tendencia ha seguido hasta día de hoy, tal como lo confirman los datos cuantitativos sobre educación primaria actuales hallados en el Instituto Nacional de Estadística (INE), presentados en el siguiente gráfico evolutivo.

Gráfico 9. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en educación primaria en los centros escolares de España por titularidad de los mismos.



Fuente: Elaboración propia con base de datos del Ministerio de Formación y Educación profesional de España (Educabase).

Tal como se había introducido, el gráfico expone la progresión desigual acerca de la presencia de alumnado extranjero en la Educación Primaria en España según la titularidad de los centros educativos. Durante estos años del nuevo milenio, el alumnado de este perfil se ha ido concentrando en la red pública; aunque destaca un ligero aumento en la red privada a partir del curso 2013-2014, siguiendo un ritmo menor en relación a la red pública.

Esta tendencia se da tanto en la distribución según el contexto español, como en todas las comunidades autónomas, tal y como se detalla en la tabla siguiente.



LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Tabla 6. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en educación primaria por comunidades y ciudades autónomas en España en el siglo XXI.

Comunidad autónoma/ curso	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Valencia	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Ceuta	Melilla
2000-01	6.573	1.259	426	2.768	4.403	282	1.669	1.687	9.618	6.622	632	1.008	17.607	1.974	860	1.293	436	27	243
2001-02	9.146	2.256	678	3.988	5.492	463	2.498	2.655	14.664	10.836	864	1.520	24.597	3.580	1.606	1.735	707	50	350
2000-03	13.177	3.759	1.113	5.760	7.263	761	4.127	4.509	22.636	17.370	1.250	2.271	35.695	6.229	2.573	2.493	1.215	45	207
2003-04	21.098	4.937	1.335	6.771	8.833	1.069	5.080	5.924	32.761	23.658	1.467	2.703	41.948	8.680	3.136	3.150	1.585	68	519
2004-05	23.255	5.775	1.548	7.556	10.082	1.272	6.290	7.366	40.245	27.937	1.608	3.016	43.113	10.059	3.587	3.995	1.881	82	356
2005-06	27.108	7.124	1.566	8.711	10.895	1.485	7.314	9.111	47.020	32.500	1.872	3.865	46.532	12.031	4.016	4.966	2.232	114	380
2006-07	31.476	8.482	1.930	9.599	11.821	1.842	8.868	11.497	53.901	37.512	2.190	4.616	51.900	13.233	4.307	6.126	2.626	87	402
2007-08	34.840	10.186	2.431	10.241	12.423	2.248	10.657	13.988	59.992	41.367	2.329	5.138	58.491	15.396	4.864	7.123	3.141	137	485
2008-09	36.415	11.119	2.697	11.034	12.124	2.498	11.609	14.738	65.013	42.168	2.553	5.936	59.991	14.280	5.143	7.749	3.256	129	444
2009-10	34.638	10.791	2.644	10.625	10.959	2.332	11.338	14.281	62.159	37.145	2.626	5.855	58.694	14.887	4.985	7.996	3.206	146	572
2010-11	33.498	10.786	2.609	10.227	9.977	2.189	11.203	13.921	61.678	34.814	2.711	5.724	55.446	13.704	4.747	8.329	3.284	190	593
2011-12	32.240	10.243	2.488	9.791	9.193	2.034	10.801	13.551	60.029	32.713	2.496	5.519	51.974	12.630	4.148	8.378	3.255	220	602
2012-13	30.618	10.147	2.233	9.559	8595,00	1.868	9.929	12.559	58.480	30.734	2.317	4.909	47.505	11.860	3.700	8.123	3.096	271	655
2013-14	29.259	9.964	1.948	9.527	7.999	1.729	8.980	11.602	57.313	29.850	2.287	4.374	45.043	11.780	3.413	7.502	2.956	373	836
2014-15	29.275	10.102	1.745	9.879	8.033	1.635	8.361	11.193	57.990	30.656	2.576	3.913	45.543	12.179	3.252	7.892	2.780	383	901
2016-17	31.146	10.778	1.653	10.608	8.980	1.496	8.092	10.447	62.805	33.870	2.107	3.386	49.118	13.832	3.224	9.011	2.788	466	1.080
2017-18	32.764	11.129	1.683	11.184	9.937	1.657	8.284	9.941	70.195	37.405	2.018	3.413	51.803	15.623	3.404	9.725	2.859	440	1.253
2018-19	35.793	11.941	1.778	12.173	11.495	1.835	8.132	9.938	77.429	40.632	2.049	3.897	55.892	17.385	3.699	10.437	3.050	461	1.312
2019-20	38.133	12.942	2.039	13.156	12.567	2.008	8.986	10.501	85.624	44.327	2.194	4.488	60.375	18.424	4.241	11.461	3.265	464	1.375
% de aumento	5,80	10,28	4,79	4,75	2,85	7,12	5,38	6,22	8,90	6,69	3,47	4,45	3,43	9,33	4,93	8,86	7,49	17,19	5,66

Fuente: Elaboración propia con base de datos del Ministerio de Formación y Educación profesional de España (Educabase).

En esta tabla desagregada por cursos escolares y comunidades y ciudades autónomas se observa claramente un crecimiento de alumnado extranjero en todas las comunidades de forma anual desde inicios de siglo; tendencia que ya se ha ido subrayando en diferentes estudios e informes durante estos veinte años (MEC-CIDE, 2005a; Consejo Escolar del Estado, 2019, 2020; Etxeberria & Elosegui, 2010; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Ortega *et al.*, 2019).

Al mismo tiempo, se aprecia una diversificación del grado de aumento de este alumnado, representando desde un 2,85% en la comunidad autónoma con un menor crecimiento (Canarias), a un de un 10,28% en la de mayor (Aragón). También hay que hacer notar particularmente, el incremento en la ciudad autónoma de Ceuta (17,19%).

Estos datos verifican las afirmaciones de Garreta (2014), sobre la existencia de una diversificación de alumnado extranjero no solo por número si no por edades y la distribución desequilibrada del mismo, que ha supuesto desafíos importantes no resueltos todavía completamente, a pesar de los esfuerzos realizados.

Resumiendo, brevemente lo planteado en este apartado, desde inicios del siglo XXI aumenta la presencia de alumnado extranjero en los contextos educativos formales, ascendiendo claramente en los últimos años; estos se encuentran concentrados en la red pública y existen divergencias importantes en la evolución de este alumnado entre las distintas comunidades y ciudades autónomas de España.

### **2.3.2. Perfil del alumnado extranjero actual en los centros educativos españoles**

En este apartado se realiza una descripción y análisis de los datos actuales sobre el alumnado extranjero, centrándonos sobre todo en la etapa de Educación Primaria (ya que es el periodo de contextualización de este estudio). Los datos que se presentan han sido consultados en las Estadísticas de Enseñanzas no universitarias de régimen general<sup>10</sup> y régimen especial (Educabase) del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el curso 2019-20, y siguiendo el correspondiente informe de Datos y Cifras del curso 2019-20 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

A continuación, a través de la tabla 7 se presentan los datos acerca del alumnado extranjero matriculado en el curso 2019-2020, a través de cifras numéricas y porcentuales distribuidos por la titularidad de centro.

---

<sup>10</sup> Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional se entiende por enseñanzas de Régimen General no universitarias, aquellas que comprenden desde la educación infantil al bachillerato, donde se incluyen los ciclos formativos de grado medio y superiores también, educación especial y otros programas formativos.

Tabla 7. Datos generales actuales sobre el alumnado en las enseñanzas de régimen general no universitarias del sistema educativo español en el curso 2019-2020.

Datos del alumnado en las enseñanzas de régimen general	Todos los centros	Centros públicos	Centros privados
Alumnado total (1)	8.276.528	5.561.457	2.715.071
Alumnado extranjero total (2)	822.973	644.047	178.926
<i>Porcentaje de alumnado extranjero en relación a (1)</i>	<i>9,94</i>	<i>7,78</i>	<i>2,16</i>
Alumnado total en educación primaria (3)	2.905.640	1.967.564	938.076
Alumnado extranjero total en Educación Primaria	336.570	271.730	64.840
<i>Porcentaje de alumnado extranjero de Ed. Primaria en relación a (1)</i>	<i>4,07</i>	<i>3,28</i>	<i>0,78</i>
<i>Porcentaje de alumnado extranjero de Ed. Primaria en relación a (2)</i>	<i>40,90</i>	<i>33,02</i>	<i>7,88</i>
<i>Porcentaje de alumnado extranjero de Ed. Primaria en relación a (3)</i>	<i>11,58</i>	<i>9,35</i>	<i>2,23</i>

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

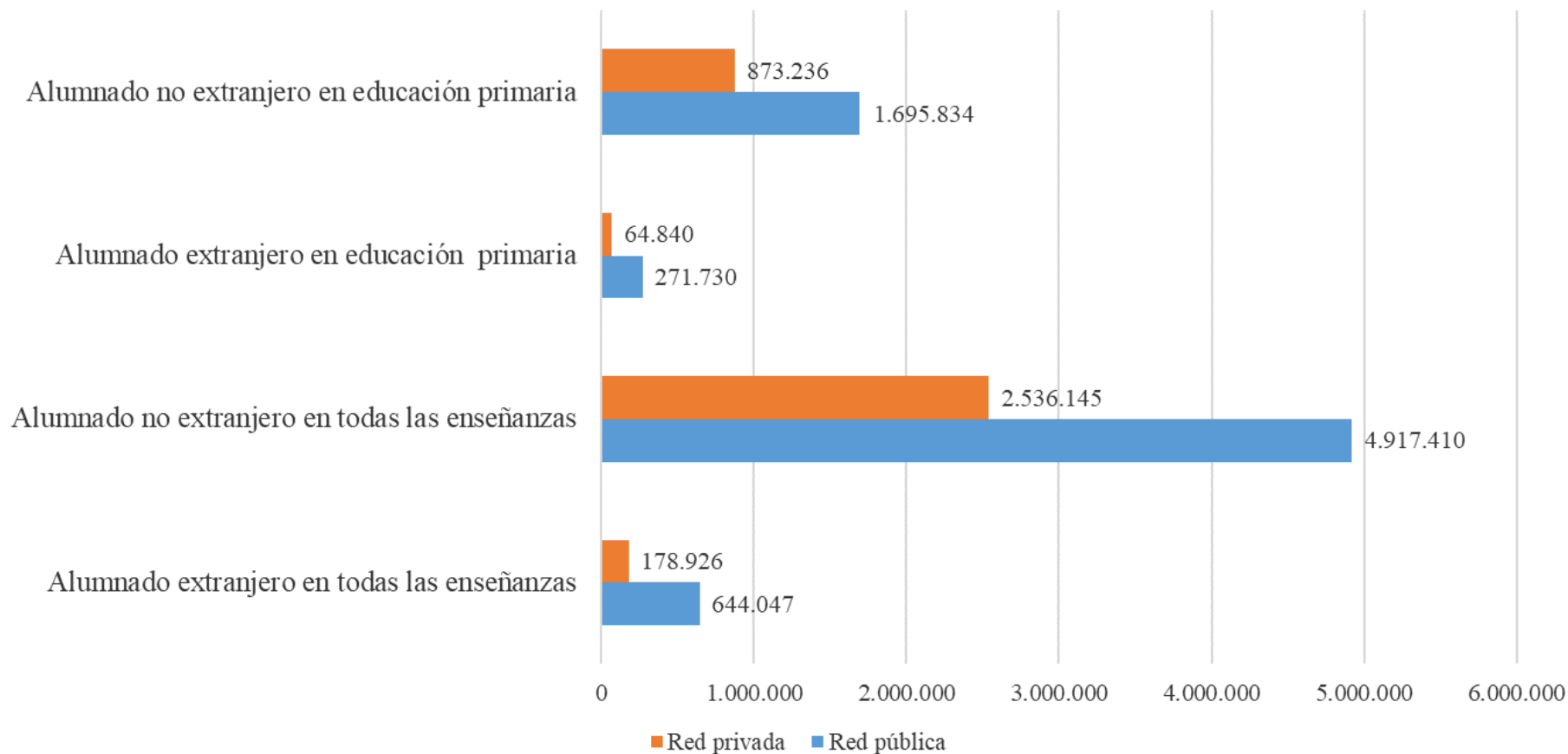
Los datos presentados revelan que la cifra total de alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas generales corresponde a 822.973, representando una proporción de casi de un 10% sobre el alumnado total. En relación a la etapa de educación primaria, cabe comentar en primer lugar como dato general, que el porcentaje de alumnado extranjero matriculado corresponde a más de una tercera parte del porcentaje de alumnado extranjero de todas las enseñanzas, con casi una proporción del 40,90%.

En cuanto a la matriculación en la red pública y privada, existen grandes diferencias, a fuerza de que la cuantía total de alumnado extranjero matriculado en centros públicos supera significativamente a la de los matriculados en centros privados, representando la presencia de alumnado extranjero en todas las enseñanzas solamente un 2,16% en centros privados, y concretamente de la etapa de primaria únicamente representan menos de un 1% del total en estos mismos centros.

Por otra parte, siguiendo en la etapa de primaria, el total de alumnado extranjero en relación al total de alumnado de esta etapa, se sitúa por encima de la media de todo el alumnado, siendo exactamente un 11,58%, del cual un 9,35% está concentrado en centros públicos y el resto (2,23%) en centros privados.

Esta distribución desigual de alumnado extranjero en relación a la titularidad de los centros educativos, se evidencia mejor en el siguiente gráfico que expone datos cuantitativos del alumnado matriculado en todas las enseñanzas y en educación primaria por titularidad de centros.

Gráfico 10. Alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias (datos totales y etapa de educación primaria) del curso 2019-2020.

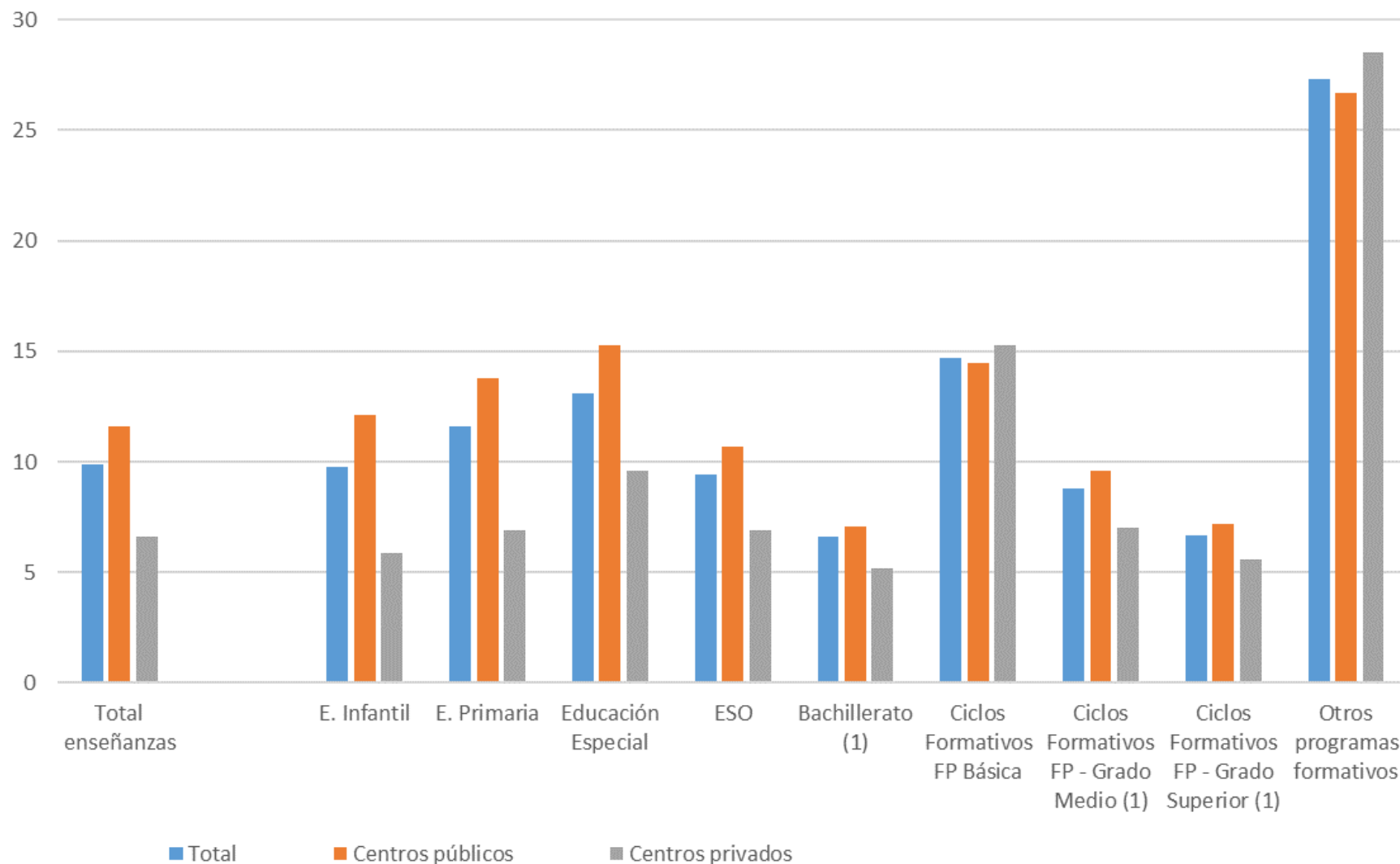


Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

En este gráfico se observa la divergencia entre la proporción de alumnado matriculado en la red pública y la privada, que aumenta claramente con las cifras de matriculación de alumnado extranjero.

Concretando estos datos, se reflejan a continuación, los porcentajes de alumnado extranjero distribuidos por las diferentes enseñanzas generales.

Gráfico 11. Distribución porcentual del alumnado extranjero por nivel educativo según las enseñanzas de régimen general. Curso 2019-2020.



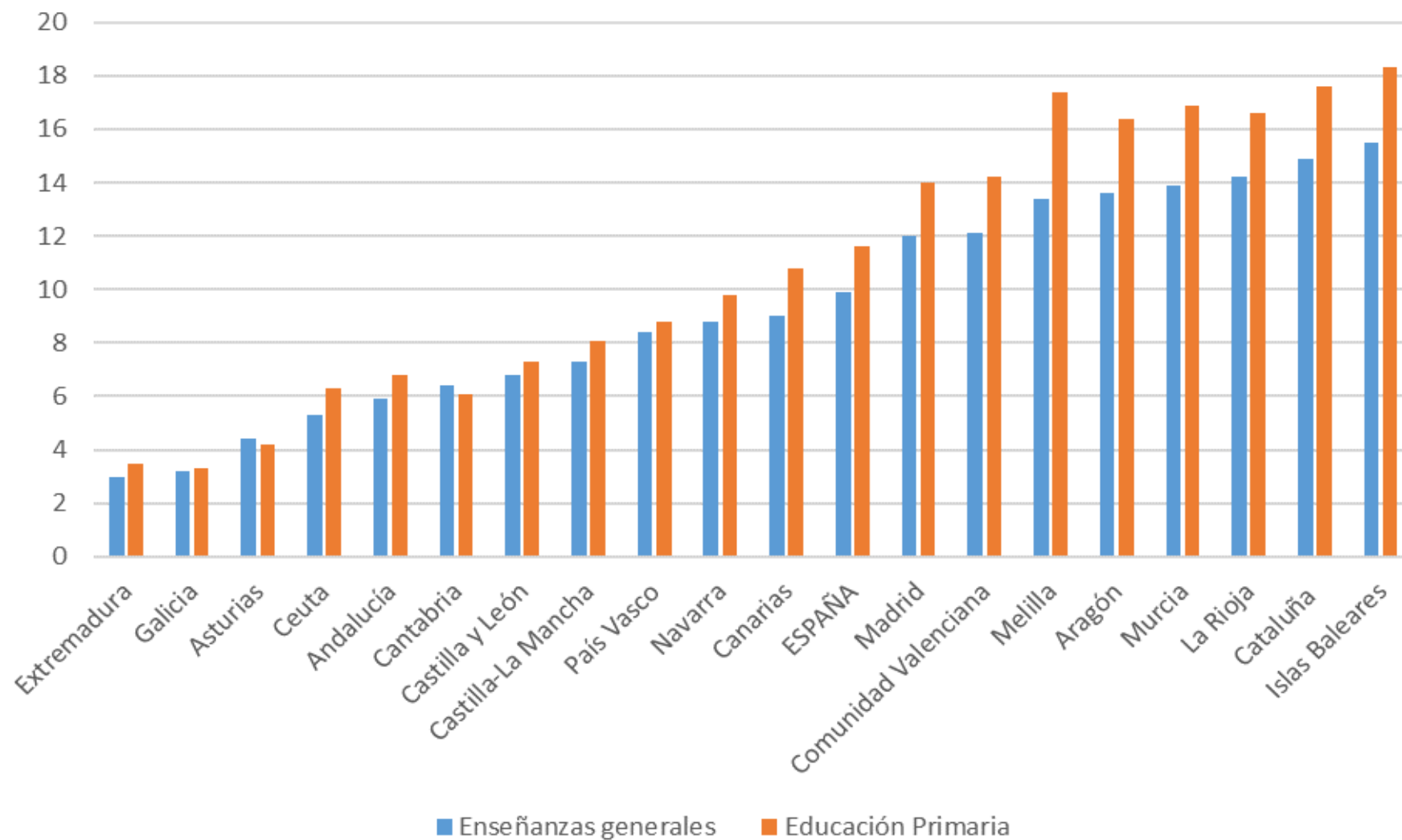
Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

Cuando se realiza la comparación de los datos anteriores en función de la etapa educativa, se observa cómo dentro de las enseñanzas obligatorias, la Educación Primaria es donde se concentra una mayor proporción de alumnado extranjero, además, donde se presenta una desigualdad más significativa entre centros privados y públicos, seguida de la Educación Infantil. Al mismo tiempo, desde una perspectiva general que engloba todas las enseñanzas generales, cabe destacar el porcentaje de alumnado extranjero en otros programas formativos, en educación especial y en ciclos formativos básicos. En estas enseñanzas, se refleja una mayor igualdad entre la titularidad de los centros, siendo mayor la proporcionalidad presente en los centros privados, así como en el resto de ciclos también se evidencian porcentajes más iguales siguiendo a la etapa de bachillerato.

A continuación, se presentan los datos relativos al alumnado extranjero en las distintas comunidades autónomas, en el curso 2019-2020.



Gráfico 12. Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general y en la Educación Primaria por comunidades y ciudades autónomas. Curso 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

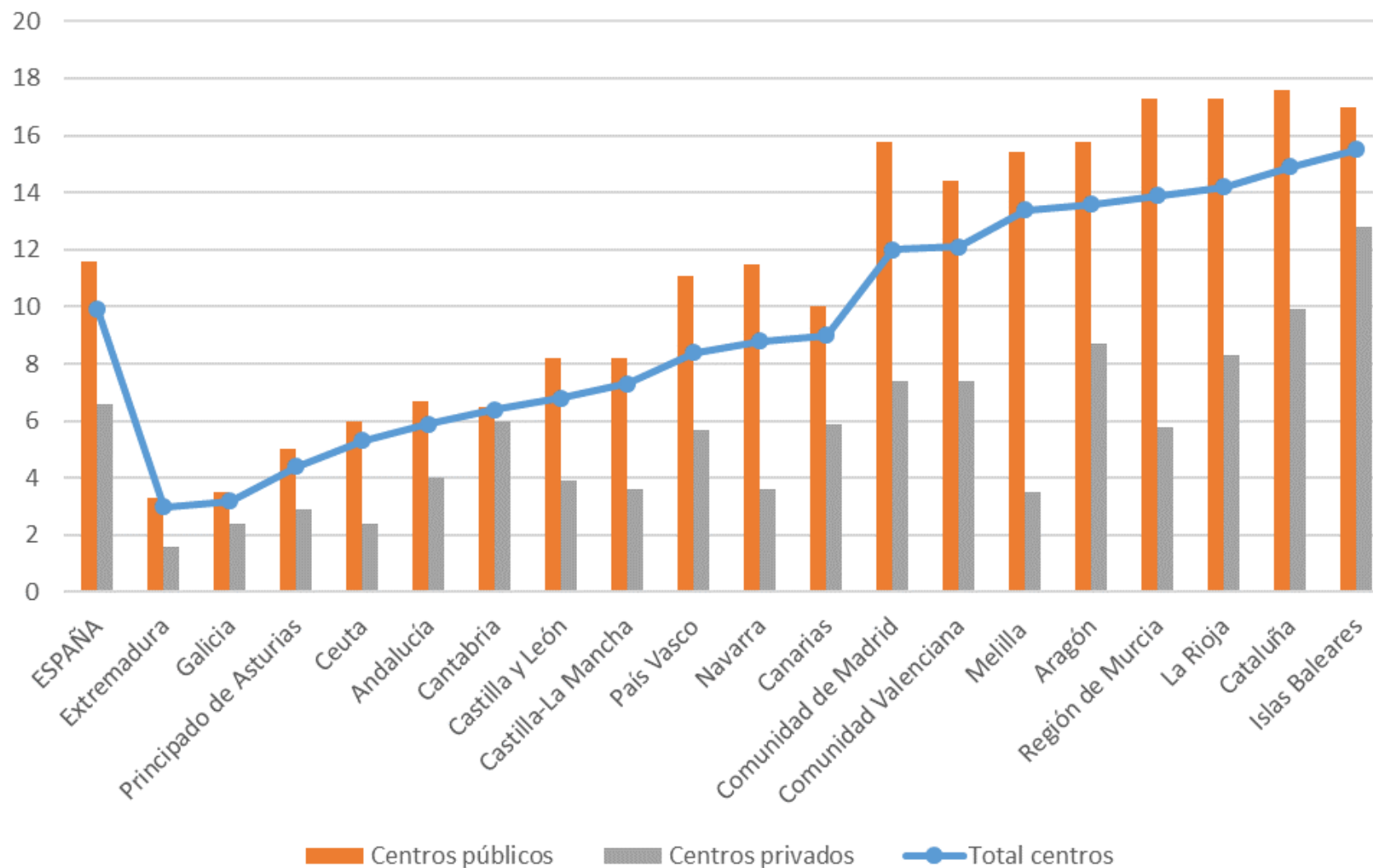
En este gráfico organizado de menor a mayor proporción de presencia de alumnado extranjero en las distintas comunidades y ciudades autónomas de España, se observa la gran desigualdad existente entre estas en relación a la presencia de alumnado de este perfil en todas las enseñanzas generales. Los datos se presentan desde el porcentaje más minoritario en Extremadura con un 3%, al porcentaje máximo en Baleares con un 15,5%; de modo que existe una variación de más de un 12% entre comunidades autónomas, siguiendo los datos evolutivos por comunidades presentados en el anterior apartado.

Por lo que se refiere a la Educación Primaria, el porcentaje minoritario se sitúa en Galicia con un 3,3% de proporcionalidad y el dato máximo también en Baleares con un 18,3%. En síntesis, las comunidades autónomas que concentran un mayor número de alumnado extranjero en la etapa de educación primaria, en el curso 2019-2020, son Baleares, Cataluña, Murcia, La Rioja, Aragón y como ciudad autónoma, Melilla. Las comunidades con menor concentración de alumnado de origen extranjero son Galicia, Extremadura y Asturias.

Acerca de la comparación de la media porcentual, se distingue que, en casi la totalidad de las comunidades autónomas, el porcentaje del total de las enseñanzas es superior (sin distancia significativa) a la Educación Primaria, exceptuando en las comunidades de Asturias y Cantabria, donde es a la inversa, en poca medida.

Finalizando el análisis a través de las comunidades autónomas españolas, se concretan a continuación datos en relación a la etapa de educación primaria sumando la variable de titularidad de centros educativos mediante el gráfico 13.

Gráfico 13. Porcentaje de alumnado extranjero en la Educación Primaria según titularidad de centro y comunidad y ciudad autónoma. Curso 2019-2020.

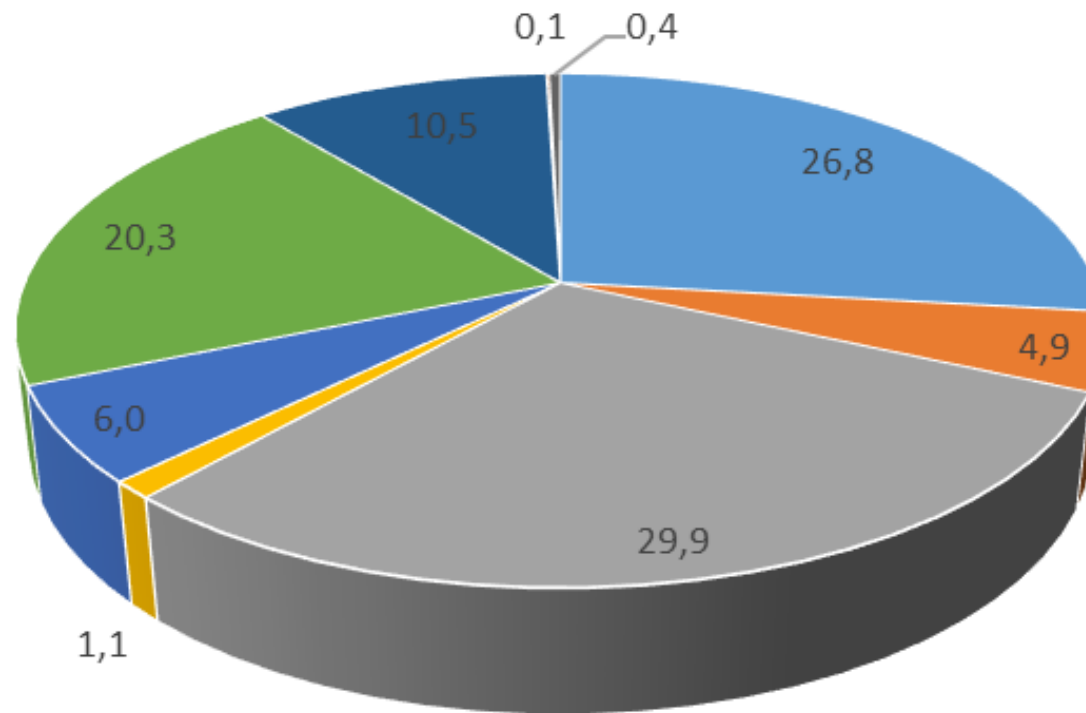


Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

Este gráfico detalla el anterior acerca del alumnado extranjero en la Educación Primaria, donde se destacaba la presencia desigual entre territorios, con la suma ahora de la variable de titularidad de centro. De acuerdo con análisis recientes publicados como Consejo Escolar del Estado (2019) y Ortega *et al.* (2019), los centros de titularidad pública concentran la mayoría del alumnado extranjero en todas las comunidades autónomas, con distribuciones muy dispares. En la mayoría de comunidades la presencia de alumnado extranjero en los centros públicos dobla aproximadamente el de los centros privados, exceptuando el caso de la Comunidad Autónoma de Cantabria donde existe una menor diferencia en la distribución del alumnado entre la red pública y privada. En cambio, se observan comunidades con una diferencia alta en la distribución porcentual de su alumnado extranjero en primaria, como es el caso de Murcia en primer lugar, seguido de La Rioja, Navarra y Cataluña. Tal como manifiesta Etxeberria y Elosegui (2010), una mayor concentración de alumnado inmigrante en los centros públicos representa un obstáculo para la integración del alumnado en la escuela.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta en la descripción del perfil del alumnado extranjero, es la procedencia del mismo según área geográfica de nacionalidad. Por consiguiente, a continuación se muestran varios gráficos que ilustran esta variable en relación a las enseñanzas generales solamente, al no disponer de datos oficiales sobre la educación primaria en particular; los cuales verificarán la diversificación de orígenes del alumnado extranjero identificada por Garreta (2014).

Gráfico 14. Distribución del alumnado extranjero de todas las enseñanzas por área geográfica de nacionalidad. Curso 2019-2020.



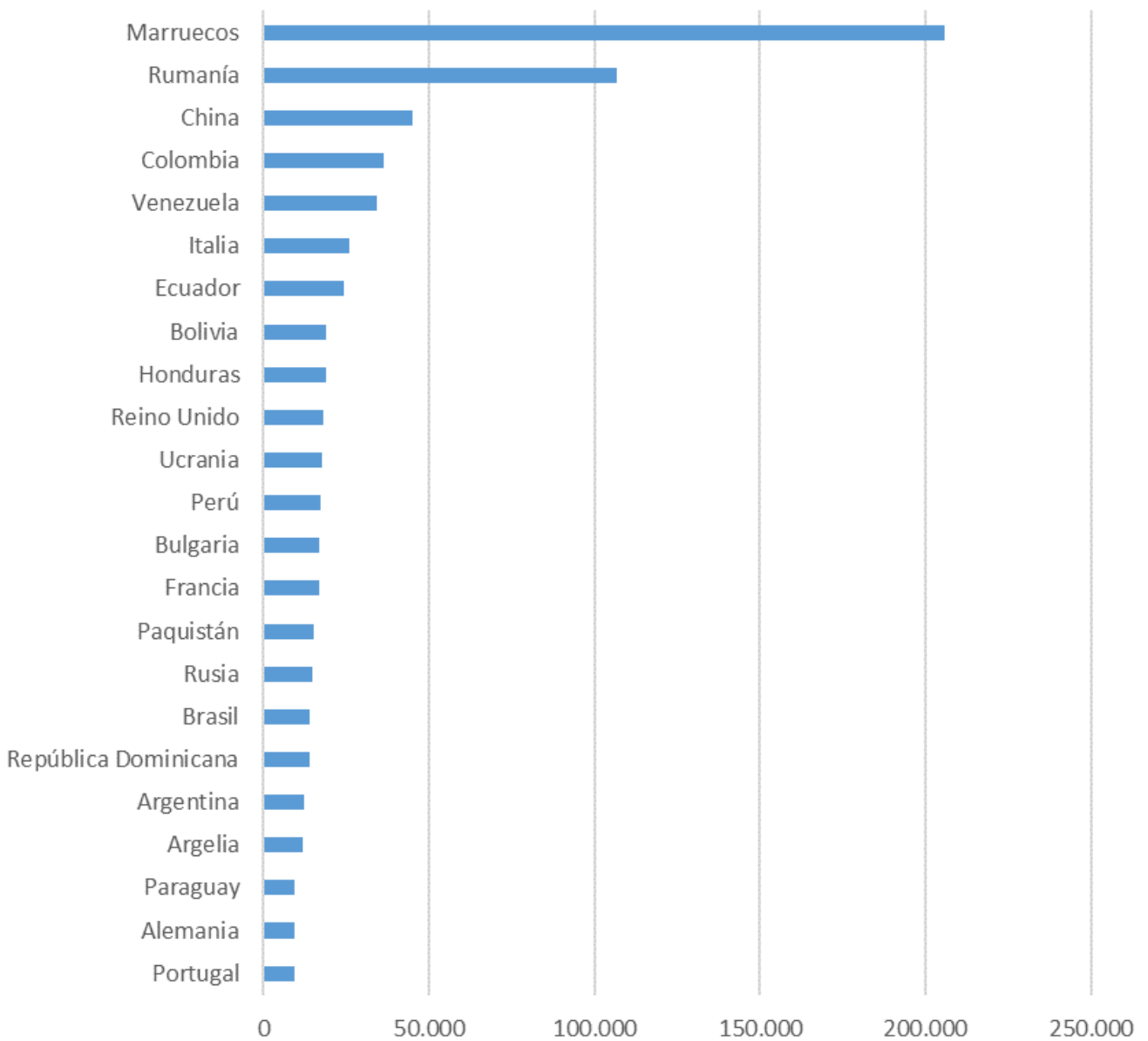
- Unión Europea (28)
- Resto de Europa
- África
- América del Norte
- América Central
- América del Sur
- Asia
- Oceanía
- No consta País

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

La mayoría del alumnado extranjero en el contexto educativo español procede de África representado casi el 30%, seguido de la Unión Europea, con un 26,8% y después de América del Sur con más de un 20%.

Para conocer mejor dentro de cada continente, aquellos países con una representación de una proporcionalidad con más de un 1% del alumnado extranjero total en España, se presenta la siguiente gráfica.

Gráfico 15. Países mayoritarios de representatividad del alumnado extranjero en los centros escolares españoles. Curso 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

En este gráfico despunta claramente con diferencia con los otros países el alumnado extranjero de origen marroquí, el cual representa un 23,81% del total de alumnado; a continuación, Rumanía con un porcentaje del 12,36% y situado a más distancia de proporcionalidad, China, con un 5,21%, Colombia con un 4,21% y Venezuela (3,98%). Como primer país europeo y en quinto lugar está Italia con un 3,98%.

Por último, se expone a través de la tabla 8 y el gráfico 16, el área de procedencia geográfica del alumnado extranjero matriculado en los centros educativos españoles, distribuidos por las diferentes comunidades autónomas.

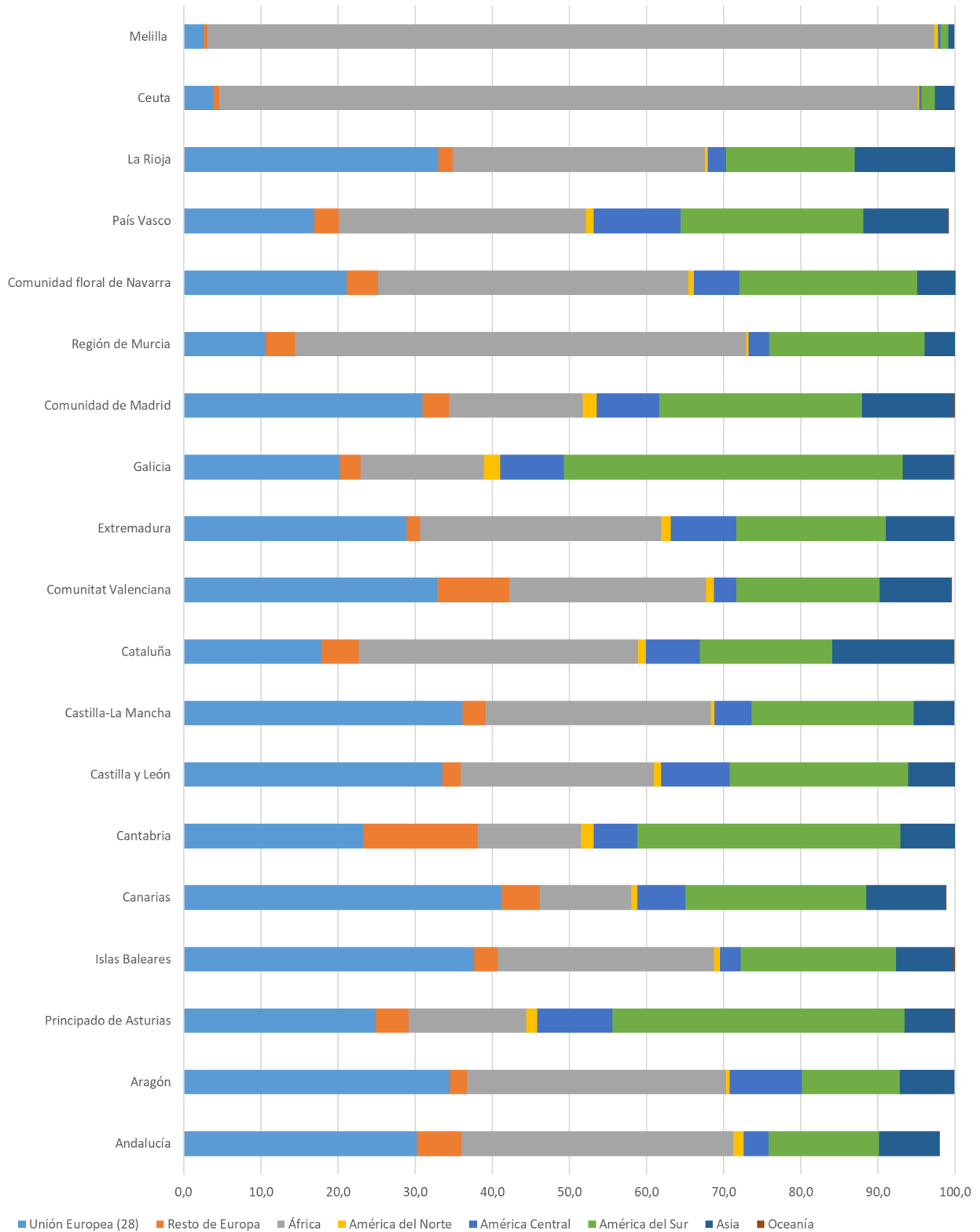
Tabla 8. Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general y especial no universitarias por área geográfica de procedencia y comunidad y ciudad autónoma. Curso 2019-2020.

Continentes/ comunidades y ciudades autónomas	Unión Europea (28)	Resto de Europa	África	América del Norte	América Central	América del Sur	Asia	Oceanía	No consta País
Andalucía	30,2	5,8	35,2	1,4	3,2	14,3	7,8	0,1	0,2
Aragón	34,5	2,2	33,6	0,5	9,3	12,7	7,1	0,0	0,0
Asturias	24,9	4,2	15,3	1,4	9,8	37,8	6,5	0,1	0,1
Baleares	37,6	3,1	28,0	0,8	2,7	20,1	7,5	0,2	1,2
Canarias	41,2	4,9	11,9	0,8	6,2	23,5	10,3	0,1	0,1
Cantabria	23,3	14,8	13,4	1,6	5,7	34,1	7,1	0,0	0,0
Castilla y León	33,5	2,4	25,0	1,0	8,9	23,1	6,1	0,0	0,1
Castilla La Mancha	36,1	3,0	29,2	0,5	4,8	21,0	5,3	0,0	0,0
Cataluña	17,9	4,8	36,2	1,0	7,0	17,2	15,7	0,1	0,4
Comunidad Valenciana	32,8	9,4	25,5	1,0	2,9	18,6	9,3	0,1	0,1
Extremadura	28,9	1,7	31,3	1,2	8,5	19,4	8,9	0,0	0,0
Galicia	20,2	2,7	16,0	2,1	8,3	43,9	6,5	0,2	0,0
Comunidad de Madrid	30,9	3,5	17,3	1,8	8,1	26,3	12,0	0,1	0,0
Murcia	10,6	3,8	58,5	0,3	2,7	20,1	4,0	0,0	0,0
Navarra	21,1	4,1	40,2	0,7	5,9	23,1	5,0	0,0	0,8
País Vasco	16,9	3,2	32,0	1,0	11,3	23,7	11,0	0,1	0,0
La Rioja	33,0	1,9	32,6	0,4	2,4	16,7	13,0	0,0	0,0
Ceuta	3,9	0,7	90,6	0,1	0,3	1,8	2,5	0,0	0,0
Melilla	2,6	0,5	94,2	0,5	0,3	1,0	0,8	0,0	

Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).



Gráfico 16. Distribución porcentual del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general y especial no universitarias por área geográfica de procedencia y comunidad autónoma. Curso 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia con base en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Educabase).

En esta tabla y gráfico presentados conjuntamente, se observa la distribución según la nacionalidad del alumnado extranjero matriculado en los centros educativos españoles. El alumnado procedente de Europa está claramente presente en la comunidad de Canarias (con una representación de más del 40%). Por lo que se refiere al alumnado procedente de África, sobresale en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, seguidas de la Comunidad Autónoma de Murcia, donde representan más de la mitad del alumnado extranjero total. En las comunidades autónomas donde se observa un porcentaje minoritario de alumnado de África es en Canarias y Cantabria. El alumnado originario de América del Norte tiene una representación muy minoritaria en todas las comunidades. Por lo que se refiere a América Central tampoco tiene demasiada representación. En cambio, el alumnado procedente de América del Sur está mucho más presente, sobre todo, en Galicia y Asturias. Por último, el alumnado procedente de Asia está bastante repartido, destacándose en Cataluña y La Rioja, seguido de Madrid.

En definitiva, tras aportar en este apartado una visión retrospectiva y una panorámica actualizada de la presencia del alumnado extranjero en las aulas españolas, de modo sintético se concluye con las siguientes afirmaciones de carácter general. La progresión de la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español es claramente creciente; existen notables diferencias en la distribución de este perfil de alumnado según la Comunidad Autónoma; la etapa de Educación Primaria es donde se concentra la mayor proporción de alumnado extranjero; existe una concentración en los centros de titularidad pública; la región de procedencia predominante del alumnado extranjero es África, seguida de la Unión Europea y América del sur, y como países destacan Marruecos y Rumanía.

### **2.3.3. Modelos de gestión de la diversidad cultural en el contexto educativo español**

La gestión de la diversidad cultural en los contextos educativos formales, no es un fenómeno nuevo en España. Esta ha pasado por diferentes enfoques y puntos de vista, dando lugar a distintos modelos, los cuales según De Garay *et al.* (2009) están caracterizados por actitudes básicas dispares. Ahora bien, el incremento acelerado en la presencia de familias y alumnado de origen extranjero desde el inicio de siglo XXI en las escuelas, ha comportado nuevos retos y desafíos a incorporar y afrontar en el sistema educativo (Garreta, 2014). Por su parte, tanto las administraciones educativas como los centros escolares, han realizado un esfuerzo continuado para atender este alumnado, poniendo en marcha diversos programas de educación compensatoria, aumentando los recursos humanos, materiales, organizativos y presupuestarios, dedicados a políticas específicas hacia los centros de titularidad pública (Consejo Escolar del Estado, 2019).

En las décadas recientes desde la administración educativa, la consideración y gestión de la diversidad cultural ha pasado de modelos políticos asimilacionistas o de perspectiva monocultural (pasando por la exclusión y segregación para llegar a la inserción), a modelos ubicados dentro de un enfoque multicultural e intercultural, en los que domina la idea de reconocimiento y valoración de “otras culturas” (Fernández Enguita, 1996; García & Goenechea, 2009; Garreta, 2006, 2011, 2014).

*Ilustración 3. Modelos de gestión de la diversidad cultural en el contexto educativo español.*



Fuente: Elaboración propia siguiendo a Garreta (2014).

Siguiendo esta ilustración, en España la gestión de la diversidad cultural en un inicio estuvo focalizada en el alumnado gitano (Garreta, 2006), el cual fue excluido de las escuelas dentro de los considerados como “diferentes culturalmente” (Garreta *et al.*, 2020). En efecto, hasta los años ochenta desde la administración educativa se consideraba la diversidad cultural desde un enfoque de modelo dominante, postulando la exclusión y segregación, a través de prácticas educativas segregacionistas dirigidas sobre todo al alumnado de etnia gitana; tal es el caso de las “escuelas puente” creadas en 1978, que se convirtieron en una forma de segregación no transitoria (Fernández Enguita, 1996; Garreta, 2006; 2014; Santos Rego *et al.*, 2012). Pasado este periodo, y con la finalidad de integrar este alumnado en las aulas ordinarias siguiendo estrategias de políticas educativas para la igualdad de oportunidades, se crearon programas de compensación educativa a través del Real Decreto de 27 de abril de 1983 (Garreta, 2011). Estos programas compensatorios, dirigidos a beneficiar la población de aquellas áreas geográficas o poblaciones que requerían una atención educativa preferente y a la incorporación de las “minorías culturales”; tenían entre sus objetivos principales, la creación de servicios de soporte escolar, incentivos y formación para el profesorado asignado, erradicación del alfabetismo y ayudas y becas de estudio (Llevot, 2005; Garreta, 2003, 2006, 2011; Terrén, 2001).

Así los ochenta y noventa serían años de escolarización con el apoyo de estos programas compensatorios, que tenían el objetivo de mejorar las oportunidades y facilitar el proceso de integración–asimilación; sin hacer referencia en sus fundamentos al origen étnico o a la diversidad cultural como factor de desigualdad ante el sistema educativo (Garreta, 2011). Siguiendo este modelo

educativo de asimilación ante el tratamiento de la diversidad cultural, no se potencia la igualdad ni la convivencia y tolerancia de los diferentes grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas que acoge el centro educativo, ya que los sitúa en contacto desde una posición desigual implicando una actitud etnocéntrica (De Garay *et al.*, 2009).

A mitad de los años noventa cuando empieza a tener representación el alumnado inmigrante en la escuela española, todavía predomina esta postura asimiladora, tanto en las prácticas como a nivel ideológico (Pereda *et al.*, 1994). Aunque poco a poco, se fue pasando a modelos de apreciación, reconocimiento y valoración en las escuelas de las “otras culturas”, combinando programas compensatorios con ciertas prácticas y referencias interculturales, siguiendo a otros países europeos (Márquez & García-Cano, 2014; Garreta, 2003, 2006, 2011; Garreta *et al.*, 2020). Tal como destaca Gundara (2000) en la Europa continental, las medidas de integración evolucionaron lentamente desde enfoques asimilacionistas y compensatorios hacia “soluciones” orientadas a la interacción que atraviesan divisiones minorías/mayorías enfatizando el desarrollo de competencias interculturales individuales. En España este giro intercultural para dar respuesta a la diversidad cultural fue propiciado por el evidente incremento de la inmigración (que repercutió en la creación de aulas como espacios compartidos por estudiantes de diversas procedencia), junto con las directrices de la Unión Europea, y el posicionamiento seguido por las administraciones educativas española y autonómicas, que apostaron por este modelo intercultural con nuevos enfoques y dimensiones (Llevot, 2006; Garreta, 2011, 2014; Rodríguez, 2009).

Al mismo tiempo, en este período de finales del siglo XX, hubo un hecho que influyó en la vuelta intercultural (valorando la diversidad cultural en las aulas a través de modelos pedagógicos multiculturales e interculturales y acentuándose el pluralismo cultural), que fue la descentralización del sistema educativo español, pasando a dar autonomía a las diferentes comunidades autónomas en la gestión de las políticas educativas (Garreta, 2006). Sin embargo, en el inicio del siglo XXI, la implantación de este discurso intercultural a la práctica (apoyado en el marco de la Unión Europea) siguió una dinámica de evolución lenta influenciada por la falta de una propuesta general y un enfoque específico sobre cómo llevarlo a cabo (Garreta 2003, 2006; Llevot *et al.*, 2020). Además, durante este período de fin de siglo e inicio de nuevo milenio, estas prácticas y referencias interculturales se han ido combinando con programas de compensatoria, en una mirada hacia déficits a solventar; los cuales han seguido presentes en todas las comunidades autónomas complementando políticas educativas y acciones escolares hasta día de hoy, tal como lo muestran diversos estudios e informes (Consejo Escolar del Estado, 2019, 2020; De Garay *et al.*, 2009; Garreta, 2011; Garreta *et al.*, 2020; Llevot & Bernad, 2019b; Márquez & García-Cano, 2014; Rodríguez *et al.*, 2011).

El trabajo de estudio comparativo sobre la temática que aquí atañe entre comunidades autónomas españolas del MEC-CIDE (2005b)<sup>11</sup>, expone que a inicios del siglo XXI, se habían realizado esfuerzos para incorporar el alumnado extranjero en los centros educativos tales como: tener en cuenta la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, elaboración de planes para la acogida del alumnado y sus familias, mejora de la formación del profesorado; puesta en marcha de iniciativas de traducción y mediación intercultural; preparación de materiales específicos incluidos en el plan de estudios, etc. Aspectos (entre otros), que resaltan los pasos importantes dados en el reconocimiento de la presencia y valor de la diversidad cultural en las escuelas. Aunque tal como apuntan Garreta, *et al.* (2020) actualmente quedan retos importantes para afrontarla tales como que «los educadores continúan enfatizando (tanto a nivel discursivo como de prácticas docentes) acciones dirigidas a los colectivos diversos culturalmente, siguiendo políticas y estrategias anteriores (medidas de educación compensatorias) y de una manera que subraya la incapacidad del sistema (social, político, etc.) para establecer un modelo filosófico intercultural en las instituciones educativas» (p.211).

En el sistema educativo contemporáneo el abordaje de la diversidad cultural viene determinado, además de las particularidades de la educación española, por el “boom” migratorio presente durante estas primeras décadas del siglo XXI (Andrés & Giró, 2020c) desarrollado en el anterior capítulo. De hecho los postulados actuales defienden que los sistemas educativos deben tener en cuenta la diversidad cultural valorando las aportaciones que pueden hacer, pero sin aceptar aquellas prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos, por lo tanto, ni la segregación ni la integración forzosa ni la asimilación total de las minorías culturales pueden convertirse en el criterio de una política educativa (Eresta & Mayoral, 2017). Por esto, cabe ir hacia un modelo de inclusión educativa del alumnado de origen extranjero el cual según Essomba (2014) se juega en todos los terrenos: el acceso, la permanencia y la integración social, promoviendo dentro de este modelo actividades dirigidas a la convivencia intercultural.

En definitiva, el modelo intercultural en educación se ha ido incorporando paulatinamente en España hacía un enfoque más generalizado en la búsqueda de la cohesión e inclusión social; apostando por la convivencia en la diversidad, destinándose tanto a las minorías como los grupos sociales mayoritarios (De Garay *et al.*, 2009; Llevot *et al.*, 2020), y una disposición hacia la búsqueda de la inclusión de todo el alumnado en los centros educativos.

---

<sup>11</sup> Este trabajo desarrollado por el MEC-CIDE en 2005, guarda relación directa con el proyecto al cual pertenece este estudio, por su objeto de estudio y su contextualización en todo el territorio español, atendiendo a datos comparados por comunidades autónomas, razón por la que se irá referenciando a lo largo de la tesis. Además, no se dispone de otros estudios comparativos que abarquen todo el contexto español durante este siglo XXI sobre educación intercultural, entre otras temáticas relacionadas con la diversidad cultural en los contextos educativos españoles.

Por supuesto, esta realidad se debe encajar, gestionar y trabajar desde el sistema educativo a varios niveles, tanto desde las políticas educativas (planes y programas administrativos, leyes y normativas) hasta las prácticas educativas en las escuelas, como se desarrollará en profundidad en el siguiente capítulo tres.

### 3. La interculturalidad en el sistema educativo español

España se presenta con un relevante patrón de diversidad cultural que acoge un abanico de valores, creencias o ideologías y como resultado de una sociedad plural, las instituciones educativas deben ser el motor desde el que se fomente aprender a vivir juntos en sociedades abiertas, complejas y plurales. (Carrizo, 2020, p. 594)

#### Introducción

Este apartado analiza la presencia de la interculturalidad en el sistema educativo español, que se encuentra encajado dentro del marco europeo. En el primer punto, se examina el enfoque intercultural desde una perspectiva macro en relación con las políticas educativas llevadas a cabo durante este siglo XXI. En el segundo punto, se define el marco discursivo de la educación intercultural, para concretar en el tercer punto la descripción de acciones de óptica intercultural llevadas a cabo en las prácticas educativas en las escuelas.

La interculturalidad es una relación que surge de la alteridad, una forma de analizar y mirar la diversidad a partir de interacciones culturales afirmando que lo intercultural da prioridad al sujeto: «Se trata de considerar al otro como otro, no con relación a su cultura o sus pertenencias» (Abdallah-Preteille, 2001, p. 47). Desde la UNESCO se define la interculturalidad como un concepto dinámico referente a las relaciones envueltas entre grupos culturales, precisando que «presupone el multiculturalismo y es el resultado del intercambio y diálogo intercultural a nivel local, regional, nacional o internacional» (UNESCO, 2006, p. 15). En esta misma línea y más reciente, de acuerdo con Dietz (2018), “interculturalidad” es un término complejo referido a las relaciones existentes dentro de la sociedad entre las mayorías y minorías diversas determinadas en términos de cultura, etnia, idioma, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por otra parte, los elementos que integran la interculturalidad según Bouchard (2013) son el respeto de la diversidad que lleva al reconocimiento de los derechos de las minorías; una orientación hacia la inclusión social; lucha contra la xenofobia, racismo y discriminación, y políticas que permitan a personas inmigrantes tener vínculos con su cultura de origen.

Por lo que la interculturalidad se asienta sobre la necesidad de la participación, convivencia e interacción mutua entre personas en igualdad de condiciones, junto a la potencialidad de cada colectivo cultural de aportar algo al resto de la sociedad (García & Arroyo, 2014). De manera que, en su fin educativo, es entendida como una construcción abierta a comprender aquellos problemas educativos y sociales relacionados con la diversidad cultural (Abdallah-Preteceille, 2001). Por consiguiente, en la sociedad actual plural y diversa en la que vivimos, tal como señalan Baça (2015) y Banks y McGee (2019), debe verse reflejada la interculturalidad tanto en el sistema educativo en general como en la escuela en particular, con miras a contribuir a una convivencia pacífica entre naciones con diferencias culturales.

Hoy en día, ante los retos planteados en los sistemas educativos europeos, el modelo intercultural orientado a la inclusión se considera una respuesta y un objetivo prioritario, así como la acción socioeducativa más apropiada para poder construir una escuela con una educación de calidad para todo el alumnado, que permita alcanzar la equidad a través de la coexistencia y la inclusión social y escolar (Aguado *et al.*, 2017; Ainscow, 2020; Arroyo, 2013; Banks & McGee, 2019; Bouchard, 2011; Merino, 2013; Sánchez *et al.*, 2021).

Siguiendo a Rodríguez *et al.* (2011), se entiende la práctica educativa como una relación dialéctica entre las ideologías, las políticas y las acciones de los sujetos. Por esto, en vista a realizar la descripción y análisis de la interculturalidad en España, es necesario establecer un recorrido previo por las políticas educativas, teniendo en cuenta las recomendaciones y orientaciones europeas e internacionales (nivel macro), para entender las acciones de carácter intercultural que se han llevado a cabo vinculadas a prácticas implementadas en la realidad del aula y del centro educativo (nivel micro).

### **3.1. La interculturalidad en las políticas educativas**

Las políticas educativas de mirada intercultural imaginan espacios ocupados por un intercambio justo y fluido entre personas, en los que se pueda desarrollar la justicia, la equidad y la convivencia entre quienes provienen de mundos culturalmente diversos (González-Faraco *et al.*, 2020). Por lo tanto, a través de las políticas de educación intercultural se ha definido frecuentemente la relación privilegiada de la diversidad en la sociedad y en la escuela, activando un larga lista de entidades y agentes sociales y educativos para su promoción (Martínez, 2014; Mc Andrew, 2010). En esta sección se realiza un análisis en torno a estas políticas diseñadas e implementadas a nivel internacional y europeo, para seguir en un segundo nivel hacia España, desarrollando aquella legislación que organiza el sistema educativo y define los contenidos comunes del currículo básico de la Educación Primaria. Por último,

se orienta el análisis hacia los programas y planes educativos de óptica intercultural predominantes desarrollados por las administraciones españolas.

Como introducción se presentan en la siguiente tabla los documentos legislativos, normativas y otros hitos significativos en materia de interculturalidad de acuerdo con las políticas educativas internacionales, europeas y estatales.

Tabla 9. Interculturalidad en las políticas educativas internacionales, europeas y españolas.

Año	Marco internacional y europeo	Marco estatal	Aportaciones
<b>1983</b>	Consejo de Europa (1983). Educación de niños migrantes. Colección de información sobre las operaciones de educación intercultural en Europa. Estrasburgo: Consejo de Cooperación cultural.		
		Real Decreto de 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria.	Implantación del programa de educación compensatoria en toda España, en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente; así como la incorporación de “minorías culturales” (Terrén, 2001).
<b>1989</b>	Consejo de Europa (1989). La educación intercultural. Concepto, contexto y programa.		



	Estrasburgo: Consejo de Cooperación cultural.		
<b>1990</b>		Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE n.º 238 de 4/10/1990)	Reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas. Indica en su artículo 1 la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
<b>1992</b>		Informe del MEC-CIDE <i>La educación intercultural en España</i>	Informe institucional realizado por el MEC-CIDE.
<b>1994</b>	Informe de la Comisión Europea sobre educación de los hijos migrantes, de fecha 25 de marzo de 1994 (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994).		Distingue el paso de escolarización de los niños inmigrados a la educación intercultural para todo el alumnado de la Unión Europea como el enfoque más adecuado para abordar la diversidad cultural y lingüística (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994).
<b>1997</b>	Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural (CDR 194/96 fin).		Plantea la necesidad de trabajar la educación intercultural desde preescolar y de forma permanente a lo largo de toda la vida. Entre otros muchos aspectos, con el fin de favorecer la integración del alumnado extranjero (Comité de las Regiones, 1997).
<b>2001</b>	Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (UNESCO, 2001).		Se reconoce la diversidad cultural y el desarrollo de intercambios interculturales (UNESCO, 2001).

<p><b>2003</b></p>	<p>Declaración sobre la educación intercultural en el nuevo contexto europeo. <i>Educación intercultural: gestionar la diversidad, fortalecer la democracia.</i></p> <p>Conferencia permanente de ministros de educación europeos en Atenas, noviembre de 2003.</p>		<p>Se reconoce el rol de la educación intercultural como componente clave de reforma educativa. Se promueve la investigación sobre el marco conceptual y contextual de la educación intercultural. Se anima a la introducción de la interculturalidad en las políticas educativas y al desarrollo de programas de diversidad lingüística para el diálogo entre culturas e interreligioso (Council of Europe, 2003).</p>
<p><b>2002</b></p>	<p>Proyecto del Consejo de Europa. <i>El nuevo reto de la educación intercultural: diversidad religiosa y diálogo en Europa (2002-2005).</i></p>		<p>Incide en el diálogo interreligioso como componente de la educación intercultural (Council of Europe, 2006).</p>
<p><b>2006</b></p>	<p>Proyecto del Consejo de Europa. <i>Políticas y prácticas para la enseñanza de la diversidad sociocultural (2006-2009).</i></p>		<p>Dirigido a responsables de formulación de políticas educativas, sobre todo incidiendo en la formación de docentes para gestionar la diversidad en las escuelas (Arnesen <i>et al.</i>, 2008).</p>
	<p>Guía de la UNESCO. <i>Directrices sobre educación intercultural</i></p>		<p>Plasma los principios de la educación intercultural, entre otros aspectos (UNESCO, 2006).</p>
		<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE n.º 106 de 4/05/2006)</p>	<p>En su título preliminar, en el capítulo I, artículo II, apartado G, declara: «La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de</p>

			la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad».
<b>2008</b>	<i>Libro Blanco sobre el diálogo intercultural. Vivir juntos en igual dignidad.</i> Editado por el Consejo de Europa, el 7 de mayo. Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008).		Junto al diálogo intercultural, defiende que debe favorecerse la integración de la educación intercultural en los programas educativos (Council of Europe, 2008).
<b>2009</b>	Informe del Parlamento Europeo, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)).		Entre las recomendaciones para favorecer la integración del alumnado inmigrante, enfatiza el aprendizaje de la lengua del país de llegada, así como el fomento de la lengua y cultura materna; trabajar la competencia de comunicación intercultural con todo el alumnado; evitar la creación de guetos en las instituciones educativas; formar al profesorado en diversidad cultural; facilitar los recursos necesarios a los centros con alto porcentaje de alumnado extranjero, etc. (Parlamento Europeo, 2008).

<b>2009</b>	Informe de la UNESCO. <i>A revise of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue perspective.</i>		Sitúa el énfasis en el intercambio y diálogo intercultural (Tilbury & Mulà, 2009).
<b>2010</b>	Informe mundial de la UNESCO. <i>Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural.</i>		Reafirma la necesidad de afrontar la diversidad cultural mediante procesos de interacción mutua, apoyo y fortalecimiento de la autonomía y de integrarla en una amplia gama de políticas públicas (UNESCO, 2010).
<b>2013</b>		Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, n.º 295, de 10/12/2013).	No menciona interculturalidad, solo destaca la pluralidad cultural del país pero sin concreción.
<b>2016</b>	Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016, sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE.		

<b>2016</b>	<i>Plan estratégico de educación y cultural de la Comisión Europea</i> (2016-2020).		Acentúa los siguientes conceptos: educación inclusiva, equidad, diálogo intercultural y competencia intercultural (European Commission, 2016b).
<b>2020</b>		Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE n.º 340 de 30/12/2020)	Recoge la educación intercultural en su preámbulo, dentro de uno de los enfoques de desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se realiza un recorrido más detallado por todas estas políticas educativas en materia de interculturalidad llevadas a cabo en el contexto internacional, europeo y español.

### 3.1.1. Perspectiva internacional y europea

En el contexto europeo, la presencia de la perspectiva intercultural en las políticas educativas se ha acelerado a partir de principios del siglo XXI, gracias al resurgimiento del discurso de la educación intercultural (Barrett, 2013; Sikorskaya, 2017), que se ha constituido como el modelo principal para utilizar en la escuela dirigido a la integración del alumnado extranjero y de los grupos étnicos minoritarios (Tarozzi, 2012). Los Estados son los que deben velar porque sus sistemas y políticas educativas contemplen el enfoque intercultural (Llorent & Terrón, 2011). Sin embargo, aunque la diversidad y la interculturalidad se encuentran actualmente en primera línea de la agenda europea, su despliegue no se ha desarrollado de forma equivalente en los diferentes espacios territoriales de los países miembros de la Unión Europea o de España (Gualda, 2011). De modo que se presenta una diversidad de políticas educativas con respecto a la educación intercultural adoptadas a nivel europeo según las leyes educativas propias de cada uno de los países, aspecto que coincide con la diversidad existente en las comunidades autónomas (Peñalva, 2009). Más concretamente, de acuerdo con *Ohi et al.* (2018) la presencia o ausencia de inmigración en los diferentes países, regiones o centros educativos influencia en las actitudes respecto a la diversidad cultural entre alumnado, familias y docentes y en la

implementación de políticas interculturales. En particular, estas actitudes (sobre todo por parte del alumnado) son más positivas e inclusivas en aquellos países que presentan más diversidad cultural en sus escuelas (tales como Irlanda, Reino Unido, Francia o España), al contrario que en países con menor diversidad cultural (Fine-Davis & Faas, 2014).

En todo caso, el empuje de la educación intercultural coincide en el tiempo con el incremento de la llegada de población extranjera en muchos países europeos. La influencia que han tenido los cambios sociales (fruto de los flujos migratorios y otros movimientos) en la aparición y/o reaparición de la educación intercultural se ejemplifica con el caso de Holanda donde, según Leeman y Van Koeven (2018), la llegada de refugiados fue el incentivo para traer la educación intercultural (de vuelta) a su agenda político-educativa.

El reconocimiento institucional de la educación intercultural durante estos años ha sido liderado por organismos internacionales como el Consejo de Europa (organismo supranacional europeo) y la UNESCO, junto a la colaboración de instituciones propias de la Unión Europea como el Parlamento Europeo y la Comisión Europea. Estos organismos e instituciones han publicado diversos documentos orientativos y directrices, han aprobado recomendaciones y declaraciones, a la vez que han puesto en marcha planes educativos, construyendo el discurso oficial sobre la educación intercultural (Alcalá del Olmo, 2004; Council of Europe, 2006, 2008, 2014, 2016; European Commission, 2020; Parlamento Europeo, 2016; UNESCO, 2006, 2016). Todo este trabajo ha establecido las principales líneas de actuación en relación con la interculturalidad en las políticas educativas. Recientemente, desde la Comisión Europea (órgano ejecutivo de la Unión Europea), se ha indicado que la educación intercultural está integrada en un punto de vista mucho más comprensivo de la “educación para la diversidad” (Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Acerca del papel que juegan estas organizaciones en el contexto educativo, según Valle (2015) es interpretado desde las siguientes categorías: «El liderazgo reflexivo, el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación, el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa o, incluso, el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos» (p. 12). Estos aspectos se suman a la necesidad compartida por todas las organizaciones internacionales para proporcionar una alta calidad en la educación para todo el alumnado (centrándose en aquellos con riesgo de exclusión), difundir el valor de la diversidad cultural en un mundo global y reconocer el rol decisivo del personal docente y la importancia de su formación (Arnesen *et al.*, 2008).

En una mirada global hacia la interculturalidad, Vila, *et al.* (2018) indican la reciprocidad existente entre esta y los derechos humanos, porque una y otra se necesitan, se completan y se dan sentido. Por esta razón, a modo retrospectivo pero importante, cabe destacar el primer referente en esta materia, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*, como uno de los instrumentos fundamentales en el establecimiento de normas consensuadas a nivel mundial para gestionar las relaciones entre las personas. En esta declaración se asignan dos funciones básicas a la educación que son esenciales para la educación intercultural: «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades; la promoción del entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos y la promoción de actividades para el mantenimiento de la paz» (UNESCO, 2006, p. 22).

A continuación, situándonos en la historia reciente de las políticas educativas europeas, se marca el relance de la cuestión intercultural en los años noventa, tal y como se ha introducido. En estos años, la transnacionalidad se complementa con la subsidiariedad, con el fin de flexibilizar los sistemas educativos, mediante la creación de programas y proyectos conjuntos para la promoción de políticas interculturales (por ejemplo, los programas Sócrates y Comenius) o dinamizando legislaciones particulares (Cebrián, 1999).

Para empezar, una de las primeras referencias que cabe señalar relacionadas con la interculturalidad en educación aparece en 1994, en un informe de la Comisión Europea sobre educación de los hijos migrantes. Este plantea la perspectiva intercultural como la manera más adecuada de acercarse al abordaje de la escolarización del alumnado en su totalidad, teniendo en cuenta factores como la diversidad cultural y lingüística, y la formación del personal docente (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994; Mijares, 2009). Además, el informe subraya la imposición de la educación intercultural de forma progresiva en la mayor parte de los estados miembros de la Unión Europea, que es designada como el «conjunto de prácticas educativas destinadas a propiciar el respeto y la comprensión mutuos entre todos los alumnos, independientemente de cuál sea su procedencia cultural, lingüística, étnica o religiosa» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994, p. 18). En 1997 se publica el *Dictamen del Comité de las Regiones sobre educación intercultural*, que defiende este concepto frente a educación multicultural, dado que aboga por la interacción y coexistencia de culturas y su puesta en práctica, constituyéndose como herramienta necesaria para conseguir una Europa unida y poder prevenir los brotes de racismo y xenofobia (Alcalá del Olmo, 2004).

Sin embargo, no es hasta inicios del nuevo siglo cuando se afianza el postulado sobre esta perspectiva intercultural en las políticas educativas. Así, uno de los proyectos de la Unión Europea que subrayaron

los principios de la educación intercultural fue sobre educación para niños romaníes/gitanos en el marco de la Recomendación N.R. (2000). En el siguiente año (2001), en el contexto internacional, la UNESCO elaboró una declaración sobre la diversidad cultural, aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios interculturales (UNESCO, 2001). Para más concreción, resalta la responsabilidad de los gobiernos en la promoción de la igualdad y la no discriminación de los derechos humanos, así como el papel de la educación señalando la importancia de una presencia de la educación intercultural en los planes sectoriales, planes de estudio, libros de texto y en la formación del cuerpo docente (UNESCO, 2001).

El año siguiente, como una actuación de fortalecimiento de la educación intercultural, se reconoció el Año Europeo de las Lenguas, que tuvo como evento emblemático la celebración del primer Día Europeo de las Lenguas el 26 de septiembre de 2001, que ha seguido celebrando la diversidad lingüística anualmente. Esta iniciativa estuvo dirigida, entre otros aspectos, a aumentar el interés de los jóvenes por aprender nuevos idiomas con la finalidad de ampliar sus experiencias interculturales, así como profundizar en sus competencias interculturales (Council of Europe, 2001).

En noviembre de 2003, los ministros de educación de la Unión Europea reunidos en la *Conferencia Permanente de Atenas* reconocieron el papel de la educación intercultural y la importante contribución del Consejo de Europa para mantener y desarrollar la unidad y diversidad de las sociedades europeas (Council of Europe, 2003). Aprobaron un documento importante, que fue la *Declaration on intercultural education in the new European context. Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, donde se reconoció el rol de la educación intercultural como componente clave de reforma educativa. Recomendaron la promoción de la investigación sobre el marco conceptual y contextual de la educación intercultural, fomentando en sus Estados miembros la introducción de la dimensión intercultural en sus políticas educativas y planes de estudios, incluyendo el enfoque intercultural en los libros de texto escolares y el desarrollo de programas de diversidad lingüística, para fomentar un adecuado diálogo entre culturas e interreligioso. Por otra parte, en el año 2002 se puso en marcha el proyecto *The new challenge of intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe (2002-2005)*, que incidió en la necesidad de influir en el diálogo interreligioso como elemento de educación intercultural (Council of Europe, 2006). Este ámbito fue más desarrollado en el proyecto *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity (2006-2009)*, dirigido principalmente a los responsables de la formulación de políticas educativas, concretamente a los formadores de docentes



dado que buscaba abordar cuestiones clave en la formación inicial e introducir principios comunes para gestionar la diversidad en las escuelas (Council of Europe, 2008).

En 2005 el Consejo de Europa proclamó el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, motivado por el interés general por la educación para la convivencia como medio que favorece la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad y los derechos humanos.

En los primeros años del siglo XXI, según Aguado (2006), tanto los programas y acciones de la Unión Europea como los documentos legislativos contemplan escasos contenidos interculturales, dirigiéndose en la mayoría de casos a favorecer la cohesión y alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea.

Sin embargo, en los años siguientes se publican documentos de relevancia que orientan el enfoque intercultural educativo. Por un lado, la guía *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*, donde se plasma los principios de la misma. En esta guía (UNESCO, 2006) se enfatiza la importancia de la educación intercultural como factor vital para conseguir la cohesión social y mantenimiento de la paz, destacando como objetivos la creación de comprensión, respeto y diálogo entre los diferentes grupos culturales para conseguir una forma de convivencia sostenible y el desarrollo en sociedades multiculturales.

Además, este documento también establece tres principios generales para la educación intercultural, que sirven de marco general para la determinación de estrategias concretas para poner en práctica.

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo toda una educación de calidad, que se adecue y adapte a su cultura. La educación intercultural proporciona a cada educando los conocimientos, las actitudes y las habilidades culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad y en la interculturalidad. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y naciones. (UNESCO, 2006, p. 34)

Por otro lado, en el año 2008, el Consejo de Europa recoge su discurso sobre políticas educativas interculturales en el *Libro blanco sobre el diálogo intercultural: vivir juntos en igualdad y dignidad*. En este reafirma el compromiso de la comunidad educativa de trabajar por una educación cívica e intercultural, con el fin de crear sociedades inclusivas basadas en el diálogo intercultural y el aprendizaje de competencias interculturales (Council of Europe, 2008). Al mismo tiempo, se define el 2008 como el Año Europeo del Diálogo Intercultural, aspecto que constituye un marco para la

promoción del debate sobre la inclusión y los jóvenes inmigrantes, tal como se señala en el *Libro verde, inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*, de la comisión de las comunidades europeas. Este documento resalta programas y proyectos relacionados con la educación intercultural, subrayando que no es necesario que esta debilite la atención principal dedicada a la identidad, valores y símbolos del país de acogida y defiende la importancia de asentar habilidades interculturales y la capacidad de establecer diálogos tolerantes y respetuosos con personas de distintas culturas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008). En esta época, según Mijares (2009), se estaba tratando de superar la fase en la que se diseñaban medidas exclusivamente dirigidas al alumnado perteneciente a las minorías étnicas para orientarlas al conjunto de la escuela, siendo la integración lingüística uno de los terrenos más ampliamente desarrollados en el marco de la normativa comunitaria europea.

En 2009, en el informe publicado por la UNESCO *Review of education for sustainable development policies: From a cultural diversity and intercultural dialogue perspective*, se reafirma el valor del diálogo intercultural y el desarrollo de las competencias interculturales (Tilbury & Mulà, 2009). Siguiendo en la misma línea, en 2010 se publica el informe mundial de la UNESCO *Invertir en la diversidad y el diálogo intercultural*, donde se ratifica la necesidad de afrontar la diversidad cultural mediante procesos de interacción mutua, apoyo y fortalecimiento de la autonomía, basados en la aceptación de las identidades múltiples, que lleven a acceder a los encuentros, la coexistencia e incluso la convivencia entre culturas diferentes y, por último, a su integración en las políticas públicas (UNESCO, 2010).

Volviendo a Europa, se destaca la Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016, sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE (2015/2139-INI), que insta a los Estados miembros a trabajar un modelo de integración desde esta perspectiva intercultural. Este mismo año también se publica un instrumento de referencia, la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Esta guía tiene el objetivo de implementar la educación plurilingüe e intercultural a través de un enfoque práctico para el desarrollo de planes de estudio, con los objetivos de facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales y promocionar el desarrollo personal (Beacco *et al*, 2016). Más concretamente, define la competencia intercultural y plurilingüe como «la habilidad para utilizar un repertorio de recursos lingüísticos y culturales para satisfacer las necesidades de comunicación o interactuar con personas de otros orígenes y contextos, y enriquecer ese repertorio al hacerlo» (Beacco *et al*, 2016, p. 11).

De la misma forma, el *Plan estratégico de educación y cultura, 2016-20* (European Commission, 2016a) resalta el desarrollo de la educación inclusiva, equidad y no discriminación, así como la realización de actividades de valorización del diálogo intercultural, para combatir la discriminación y promover la cohesión social y, por último, la promoción de la competencia intercultural en todo el alumnado.

Por otro lado, el concepto de “educación inclusiva” (en el que está incluida la educación intercultural) forma parte desde hace tiempo de los objetivos político-educativos de la Organización para las Naciones Unidas (ONU) y de la UNESCO. Concretamente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, de la agenda que la ONU ha establecido y que tiene como meta el 2030, afirma que se debe «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2016, p. 14).

Por todo lo expresado, se puede concluir que durante el siglo XXI, y sobre todo en la última década, ha habido un gran avance en las políticas educativas interculturales en el contexto europeo, destacando el papel decisivo de las instituciones europeas en la mejora de la cohesión social que han llamado a la unificación para lograr esta dimensión intercultural (Faas, *et al.*, 2014; Sikorskaya, 2017). Aunque desde el marco general europeo se han ido estableciendo principios y pautas generales de actuación, es imposible dibujar un retrato uniforme del mismo, dado que cada Estado miembro de la Unión Europea tiene autonomía para implementar las estrategias político-educativas que considere oportunas, hecho que proporciona una diversificación de leyes y prácticas educativas según modelos de educación intercultural variados (Catarci & Fiorucci, 2015; Commission/EACEA/Eurydice, 2019; Faas *et al.*, 2014; Gundara & Portera, 2008). Esta coyuntura postula la necesidad de saber y analizar cada contexto social específico para entender las políticas educativas que se desarrollan referidas como interculturales (Coulby, 2006), puesto que según las circunstancias de cada sociedad se concibe y practica la educación intercultural de diversas formas. A continuación, nos centraremos en España, contexto de análisis de este trabajo.

### **3.1.2. Perspectiva española**

#### **3.1.2.1. Características principales**

En el contexto español, el modelo intercultural originado y construido desde las administraciones educativas ha seguido las orientaciones europeas enmarcadas en la construcción de la ciudadanía democrática intercultural europea (Garreta, 2014; Rodríguez, 2009). Los flujos migratorios de finales

del siglo XX propiciaron la percepción por parte de las instituciones (entre ellas la educativa) acerca de la precisión de reforzar el marco legislativo dirigido a mejorar las necesidades de las personas migrantes (Bernabé, 2013). En consecuencia, durante este siglo XXI, se ha desarrollado una gran actividad normativa estatal y autonómica para poder dar una respuesta educativa a la diversidad cultural del nuevo alumnado (Grau & Fernández, 2016). De manera que las políticas educativas, con el interés de diseñar un sistema equitativo que pueda impulsar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, independientemente de su origen, se han visto enfrentadas a temas como la formación del profesorado en educación intercultural, el trabajo comunitario con las familias de origen extranjero en la escuela o la enseñanza de segundas lenguas (Essomba *et al.*, 2019).

En consonancia con el marco europeo, las referencias iniciales institucionales a la educación intercultural en España se establecen a partir de los años noventa, cuando empieza a convertirse en tema de estudio e investigación desde las mismas administraciones públicas (MEC-CIDE, 2005b; Rodríguez, 2009).

El primer informe institucional que ejemplifica este interés fue editado en 1992 con el título *La educación intercultural en España*, realizado por el entonces llamado Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), a través de su Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Sin embargo, el desarrollo político-legislativo referido a la interculturalidad y atención a la diversidad en el contexto español no se hizo efectivo hasta inicios del siglo XXI, cuando tal como indican García-Cano & Márquez (2006) se vio vinculado a la llegada y presencia de alumnado inmigrante extranjero, desplegándose fundamentalmente en torno a dicho sector.

Durante la primera década del siglo XXI y en todas las comunidades autónomas, existe una preocupación generalizada por la escolarización y la atención educativa al alumnado extranjero procedente de la inmigración asociado a su integración socioeducativa (Fernández, 2015; Sánchez, 2012). Por consiguiente, el proceso de interculturalización asociado a la inmigración y a la gestión de la diversidad cultural (nacional sobre todo, y con una vinculación mínima con las minorías étnicas, representada por la población gitana) ha penetrado la política en el ámbito educativo español a través de planes y normativas emitidas por las distintas comunidades autónomas (Contini *et al.*, 2016).

En este proceso se visibilizaron unas categorías propias de diversidad cultural en mayor medida que otras, como la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida y la cultura, entendida esta frecuentemente como sinónimo de tradiciones y folclore (MEC-CIDE, 2005b; Olmos, 2016; Rodríguez, 2009). Asimismo, estas primeras normativas referentes a la

teoría y práctica de la interculturalidad relacionada con la atención al alumnado inmigrante se combinan con los programas de compensación educativa que ya existían o de programas de atención a la diversidad (MEC-CIDE, 2005b; Garreta, 2012; Grau & Fernández, 2016; Rodríguez, 2009) para luego progresar hacia una valoración positiva de la diversidad cultural y la interculturalidad dentro de las aulas (Garreta, 2012).

En resumen, siguiendo a Fernández (2015) en las primeras políticas educativas, el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular de la escuela fue la máxima prioridad en la acogida y escolarización del alumnado inmigrante y su correcta integración socioeducativa.

Por otra parte, se hace necesario recalcar la heterogeneidad de las políticas educativas (legislación y planes) de carácter intercultural implementadas en las diferentes comunidades autónomas, las cuales se han visto influenciadas por el modelo de estado descentralizado, con lo que se generan desigualdades importantes entre los diferentes territorios (Andrés & Giró, 2020b; Garreta, 2006, 2014; Grau & Fernández, 2016; Llevot, 2006; Ortega *et al.*, 2019; Rojas, 2017a). En España, aunque se comparte un mismo sistema educativo y su marco de referencia viene establecido por el Gobierno estatal, el rol ejecutivo en materia educativa pertenece a las diecisiete administraciones públicas autonómicas. Estas poseen la mayor parte de las competencias de gestión derivadas del mismo en grado similar, llegando hasta el centro educativo y aula, fruto del proceso de descentralización a diferentes ritmos iniciado en 1980 y cerrado en enero del año 2000 (Consejo Escolar del Estado, 2019; García, 2015; Sánchez, 2012). Este hecho conlleva una diversidad de normativas aprobadas por las distintas comunidades autónomas en torno a la perspectiva intercultural en el sistema educativo. En consecuencia, por ejemplo, según un análisis comparado de Ortega *et al.* (2019), las comunidades de Andalucía, Cataluña, Valencia o Madrid disponen de una mayor variedad de recursos en relación con programas educativos de carácter intercultural. Por otro lado, Grau & Fernández (2016) subrayan diferencias existentes, por un lado, en el grado de autonomía que se da a los centros para gestionar y desarrollar las medidas interculturales, y por otro lado, entre las comunidades autónomas en las que coexiste más de una lengua (Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares) frente al resto de comunidades autónomas. En cuanto a Cataluña y el País Vasco, estos mismo autores, Grau & Fernández (2016), resaltan el papel prioritario que han dado al aprendizaje de la lengua vehicular (catalán y vasco) para el alumnado extranjero en sus planes de educación intercultural. Contini *et al.*, (2016) sitúa dentro de la perspectiva intercultural aquellos programas que intentan regular los métodos de enseñanza de la lengua al alumnado extranjero de “nueva entrada”; mientras que el mantener o no un programa de inmersión lingüística o de normalización lingüística en una comunidad autónoma de

España (en aquellas zonas donde coexistan al menos dos lenguas oficiales) no es interpretado en clave intercultural.

A pesar de los resultados de estos estudios señalados, existe una dificultad para disponer de datos comparativos que den representatividad a las políticas educativas de óptica intercultural desarrolladas en las distintas comunidades autónomas españolas en la actualidad. Alguna excepción se encuentra en el estudio del CIDE referenciado a lo largo de este trabajo (MEC-CIDE, 2005b), que incluye un amplio apartado sobre la investigación referida a la educación intercultural; el trabajo coordinado por Eresta y Mayoral (2017), que recoge, entre otros aspectos, programas de interculturalidad e inclusión desde las distintas comunidades autónomas y la tesis de Fernández (2015), donde se realiza un análisis comparado legislativo, pero solo en relación con el alumnado inmigrante.

Finalmente, cabe resaltar que en España el órgano directivo a nivel de Subdirección General que tuvo gran influencia en la incorporación de la interculturalidad en los planes y programas de la administración educativa fue el llamado CIDE, que apostó desde los inicios de la década de los noventa por la línea de trabajo sobre educación intercultural (MECD-CIDE, 2002). El CIDE, actualmente desaparecido del organigrama del ministerio español, perteneció a la estructura de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa dependiente de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y fue sustituido por los cambios políticos por el actual Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Fruto de su labor por el impulso de la investigación sobre situaciones educativas en contextos de diversidad cultural, sobresalen dos informes: *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002* y *El alumnado extranjero en el sistema educativo español* (MECD-CIDE, 2002; MEC-CIDE, 2005a; Rodríguez, 2009). Así mismo, otra de las actuaciones que se impulsaron desde el CIDE en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural fue el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) (Parras, 2008). Este centro nació con la finalidad de proporcionar información, recursos, materiales, asesoramiento y formación al profesorado, centros y equipos de profesionales del ámbito social y educativo con el fin de dar respuesta a la diversidad cultural desde un enfoque intercultural (Grañeras *et al.*, 2007). Además, otras administraciones autonómicas crearon centros de recursos variados durante la primera década del siglo XXI, coincidiendo con el aumento de la diversidad cultural en el contexto educativo. Por ejemplo, en Castilla y León se constituyó el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) a través de la Orden EDU 283/2007 de 19 de febrero, que facilitó una web de orientaciones básicas,

materiales, recursos didácticos, manuales teóricos, recursos multimedia, información de cursos, experiencias educativas y otras informaciones de interés sobre interculturalidad (Sánchez, 2012).

Por otro lado, el departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, a través del Decreto 281/2002 de 3 de septiembre, creó el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), que pasó a denominarse al cabo de unos años “de inclusión” (Rojas, 2017b). Este centro, con el objetivo de favorecer la atención del alumnado extranjero y prevención de posibles conflictos por factores culturales o derivados del proceso migratorio, pretendía promover acciones para la mejora de la convivencia intercultural y la creación de canales de comunicación entre el centro y las familias (Rojas, 2017b). Asimismo, ofrecía recursos e información para la mejora de los procesos de inclusión de la población migrante, disponía de un protocolo de acogida para este perfil de alumnado y tenía servicio de mediación intercultural. También en la Región de Murcia se implantó el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), con una página web del centro de recursos y documentación para apoyar al personal docente y propiciar la incorporación progresiva del alumnado inmigrante (Rojas, 2017b).

### 3.1.2.2. Legislación educativa

Las normativas educativas de óptica intercultural en España durante este siglo XXI están caracterizadas por una gran heterogeneidad y diversidad tanto en naturaleza como rango (leyes, decretos, resoluciones, instrucciones o circulares), y alcanzaron su máxima producción en 2005-2006, coincidiendo con el repunte de alumnado inmigrante en las aulas (Grau & Fernández, 2016).

En primer lugar, en esta revisión de la legislación que ha marcado el rumbo intercultural del sistema educativo español desde finales del siglo XX, de acuerdo con Mijares (2009), se identifica la dificultad de encontrar una plasmación concreta de la presencia de la interculturalidad en este.

En el ámbito legislativo español, el primer planteamiento para una educación intercultural a nivel curricular que hizo un reconocimiento explícito de la diversidad sociocultural dentro del aula queda recogido en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, n.º 238 de 4/10/1990), siguiendo una propuesta de compensación educativa (Bernabé, 2013; Colectivo IOÉ, 2005; García Castaño *et al.*, 2018; Garreta, 2006, 2014; Peñalva, 2009; Terrén, 2001). En todo caso, no se hace referencia explícita al término “interculturalidad”; ahora bien, se establecen los principios para que pueda ser posible hablar de ella. Tal como señala el Colectivo IOÉ (2005, p. 8), «abrió las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen». Aunque, de



acuerdo con García Castaño *et al.* (2018), hasta la puesta en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE n.º 106 de 4/05/2006), la diversidad no ocupó un espacio relevante en la legislación general sobre la escuela. Esta ley simbolizó un importante avance, puesto que hizo referencias explícitas a la interculturalidad. Sin embargo, según Bernabé (2013) se precisaban directrices formativas para el personal docente y las familias y orientaciones metodológicas sobre cómo conseguir garantizar una cierta competencia intercultural. Entre las leyes comentadas (LOGSE y LOE), se promulgó en 2002 la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE, n.º 307 de 24/12/2002), en la cual no se señala ninguna prescripción en relación con la gestión y abordaje de la diversidad cultural en el sistema educativo. Tal como clarifican Grau y Fernández (2016), la sutil tendencia hacia un reconocimiento de la diversidad (entre ella la cultural) que se había realizado en 1990 con la LOGSE se frena en 2002 con la LOCE.

La siguiente legislación estatal en materia educativa fue la Ley Orgánica 8/2013, de 29 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE, n.º 295 de 10/12/2013), que se hizo efectiva en los centros escolares en 2014-2015, según la cual la atención a la diversidad en general está basada en principios de heterogeneidad, equidad y calidad, sin hacer mención alguna a la interculturalidad, solamente subrayando la pluralidad cultural de España. Según Essomba *et al.* (2019), esta ley ha representado una «fuente inagotable de inequidad educativa para el alumnado en general, y para el alumnado de origen extranjero en particular» (p. 57). En diciembre de 2020 se aprueba la nueva Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual deroga la anterior. Este aspecto es considerado por Essomba *et al.* (2019) como una oportunidad de apertura para la articulación de políticas educativas sensibles a la diversidad cultural por parte de los Gobiernos Autonómicos con más seguridad jurídica y recursos adicionales. La ley recoge específicamente la interculturalidad en su preámbulo, donde se incluye la educación intercultural dentro de uno de los objetivos de desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Además, según Sánchez *et al.* (2021) la aprobación de la nueva ley supone una apuesta decidida por la inclusión como principio rector del sistema educativo, dentro del discurso actual de educación inclusiva situado en una concepción amplia abarcando variables como el género o la condición de migrante.

Por otro lado, dentro de la legislación educativa actual ocupa un lugar importante el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria<sup>12</sup> (BOE, n.º 52 de 1/03/2014), que regula actualmente los planes de estudios de toda España, así como

---

<sup>12</sup> Etapa educativa en la que se centra este estudio.



los objetivos y las competencias específicas que se tienen que adquirir, incluyendo aquellos contenidos mínimos comunes. La anterior normativa en este ámbito de primer nivel curricular fue la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se estableció el currículo y se reguló la ordenación de la Educación Primaria (BOE, n.º 173). Respecto a la presencia de la interculturalidad en estas normativas y siguiendo a Almodóvar (2017) y Peñalva (2009), se puede concluir que esta no dispone del espacio y protagonismo que se merece, al igual que no se aprecian cambios en las materias del currículo para poder responder a la misma. Por lo tanto, como no existe un apoyo o facilitación de políticas claras y contenidos oficiales a través del currículo, la incorporación en el mismo de la interculturalidad depende de la voluntad del personal docente dentro de su responsabilidad de enseñanza de la competencia intercultural, como parte del plan de atención a la diversidad, sea cual sea a la vez la asignatura que impartan y la edad del alumnado (Hernández *et al.*, 2017). En conclusión, «es necesario reclamar un viraje de la política curricular actual hacia parámetros de interculturalidad, plurilingüismo y diversidad» (Essomba *et al.*, 2019, p. 54). Recientemente desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno español se está inmerso en el desarrollo normativo de la Ley de Educación, y parece ser que está focalizando esfuerzos en la elaboración del nuevo currículo educativo de Infantil y Primaria, construyéndolo con las aportaciones de las distintas comunidades autónomas españolas. Así cabrá ver hacia donde se dirigen las próximas políticas curriculares de Educación Primaria y si contemplan y de qué forma, la interculturalidad en las mismas.

### **3.1.2.3. Planes y programas de óptica intercultural**

Por lo que se refiere a los programas y planes de interculturalidad e inclusión llevados a cabo por las diferentes administraciones españolas, cabe decir que en el momento de la incorporación de alumnado inmigrante y la valoración positiva de la multiculturalidad en las aulas, la dirección más habitual de la educación intercultural fue la atención a este alumnado a través de planes de acogida (aparecidos en los años 2002-2003), unidos a los programas de compensación educativa que ya estaban en marcha (MEC-CIDE, 2005b; De Garay *et al.*, 2009; García, 2018a; Llevot, 2005; Ortega *et al.*, 2019; Rincón & Vallespir, 2010). Por una parte, estos programas de línea compensatoria, tal como destaca MEC-CIDE (2005b), son impulsados por la consideración que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y con destinatarios frecuentemente de origen migrante, con la función de facilitar su adaptación e integración. En cambio, estudios recientes indican que el programa de compensatoria que atiende al alumnado inmigrante no está sirviendo para el propósito para el que fue creado y no contribuye a la inclusión educativa de este perfil de alumnado (Arroyo & Berzosa, 2017).

Como resultado, en este periodo del siglo XXI en España ha habido una política coherente de acogida de alumnado recién llegado, con la implantación de programas para favorecer la integración social de este y de sus familias (Grau & Fernández, 2016), unidos a programas de recepción para ayudar a superar las barreras lingüísticas y apoyo y asesoramiento escolar, junto con programas que se ofrecen al alumnado de índole cultural diversa (Hernández *et al.*, 2017). El aprendizaje de la lengua se ha convertido en un aspecto prioritario en las políticas educativas interculturales (Fernández, 2015).

Para empezar, los planes de acogida mediante sus respectivas aulas con la función de facilitar la adaptación e integración del alumnado inmigrante se han ido extendiendo por todo el territorio español con modalidades y formatos muy variados, aunque compartiendo su naturaleza lingüística y su carácter de agrupamiento abierto, intermedio o intensivo (Fernández & García Castaño, 2015; García 2018a; Grañeras *et al.*, 2007; Grau & Fernández, 2016).

Las aulas de acogida o aulas “especiales” se crean con el fin de facilitar y garantizar la incorporación tardía de los alumnos extranjeros en el sistema educativo y para ello se dictan una serie de normas, decretos, instrucciones, circulares y planes regulativos de ese proceso (Arroyo, 2013; Fernández & García Castaño, 2015). Sin embargo, todas coinciden en la importancia de la adquisición de la lengua (Etxeberria *et al.*, 2018). En este sentido, la normativa de casi todas las comunidades autónomas marca que esta actividad debe realizarse dentro del aula ordinaria, aunque la realidad nos muestra que esta interpretación es bien flexible (Fernández, 2015). Estas aulas han sido una de las medidas (incluidas dentro de la interculturalidad) más investigadas en todas las comunidades autónomas españolas, destacándose el trabajo de estudio comparado sobre su regulación normativa realizado por Fernández & Castaño (2015). En las comunidades donde se ha encontrado más estudios referentes son en Andalucía, Cataluña, País Vasco y Madrid (Etxeberria *et al.*, 2015, 2018; García, 2018a; García *et al.*, 2010; Goenechea & Iglesias, 2016; González *et al.*, 2017; Sánchez & Mayans, 2015). Una observación en relación con el aprendizaje de las lenguas cooficiales que realizan Grañeras *et al.* (2007) es la presencia de dos tendencias: una, la utilización de la lengua autonómica como lengua de acogida para la integración de los alumnos extranjeros (por ejemplo, en Cataluña); otra, la que tiene como objetivo que estos logren la capacitación real (oral y escrita) de las dos lenguas (como en la Comunidad Valenciana). En cuanto a las afirmaciones anteriores, un estudio comparativo más reciente (García, 2018a) en el cual se analizan las aulas implantadas en las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid concluye que ha habido una modificación a lo largo de los años en lo que a regulación se refiere y se está produciendo una disminución de las mismas, llegando a la desaparición de algunas de ellas. Otro estudio actual (Boussif, 2019) que analiza la normativa de las aulas específicas para el aprendizaje del idioma vehicular en las escuelas de diferentes comunidades

(Madrid, Andalucía y Murcia) subraya la poca literatura científica existente, exceptuando la que se refiere a la Comunidad de Madrid y Andalucía. Las ATAL en Andalucía, según Boussif (2019), son las que fueron implantadas con más antelación (curso 1997-98); las aulas de acogida de Murcia fueron una medida establecida en el curso 2004-05, y las aulas de enlace de Madrid empezaron a funcionar un año antes. En cuanto a Andalucía, Goenechea y Iglesias (2016) enlazan el desarrollo de las ATAL con la construcción de una escuela más intercultural. Mientras que González-Faraco *et al.* (2020), respecto a la misma comunidad, cuestionan el significado intercultural e inclusivo de estas aulas específicas, manifestando que en la mayoría de los casos su apoyo pedagógico es meramente compensatorio, con el objetivo de contrarrestar o corregir la carencia cultural y curricular, con miras a normalizar la diferencia.

En su análisis sobre normativas territoriales en relación con las aulas de acogida en el País Vasco, Cataluña y Francia, Etxeberria *et al.* (2018) concluyen que el alumnado recién llegado debe acudir por principio al aula ordinaria y solamente en casos excepcionales debe escolarizarse en otro tipo de dispositivos o aulas “especiales”, aspecto que en la normativa actual de ambas comunidades autónomas se defiende.

Por consiguiente, a pesar del largo y extenso recorrido de estas aulas, es patente la confusión entre inclusión/interculturalidad e integración/asimilación cultural (García, 2018a). Todavía más: son una medida criticada por varios investigadores/as debido a su marcado carácter segregador en relación con el alumnado extranjero (sobre todo en su versión más rígida) (Etxeberria *et al.*, 2018; García, 2018a; Fernández & García Castaño, 2015).

En cuanto al ámbito lingüístico, cabe destacar que en algunos casos en España se ha facilitado el aprendizaje de la lengua materna a fin de que el alumnado mantenga su cultura de origen. Se destacan como programas más implementados los de lengua y cultura portuguesa y marroquí, los cuales dependen en cuanto a financiación y permanencia de los países de origen y las relaciones diplomáticas con España (Grau & Fernández, 2016). Estos programas focalizados en la lengua materna son realmente necesarios dado que aprueban el conocimiento del alumnado, pero sobre todo fomentan actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural (Martínez *et al.*, 2016). Como subrayan Garreta y Torrelles (2020) en las conclusiones de su estudio ubicado en Cataluña, en la mayoría de los casos, el concepto de educación intercultural se vincula a proyectos lingüísticos que inciden en el plurilingüismo o intercomprensión lingüística, pero también a planes de acogida y de atención a la diversidad y, en algún caso, a proyectos de convivencia. Por tanto, otro punto en relación con la incorporación de la interculturalidad en planes del sistema educativo español es su presencia en los

planes de convivencia (Gallego *et al.*, 2012). Tal como defienden Arjona *et al.* (2014, p. 3), «el sistema educativo debe constituirse en la piedra angular de la convivencia intercultural».

A nivel de ministerio existe el reciente *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020* (MECD-CNIE, 2017). Con todo, los planteamientos inmersos en relación con la interculturalidad son solamente la inclusión del diálogo intercultural y el desarrollo de aptitudes interculturales, unidos a comprender y respetar las diferentes culturas en un plano más general en Educación Primaria. Enlazado a este plan, a partir del Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Por último, si bien no menos importante, es necesario señalar que en general las políticas educativas en materia de interculturalidad se enmarcan dentro de normativas y planes de “educación para la diversidad” (Aguado, 2006; Andrés & Giró, 2020b; Essomba *et al.*, 2019; Garreta, 2014; Garreta & Torrelles, 2020; Mijares, 2009; Ortega *et al.*, 2019).

Como instancia final, Bilgili *et al.* (2015) defienden una orientación de las políticas públicas de educación hacia la Educación Infantil o Primaria, por su carácter más preventivo, con miras a tener mejores efectos sobre los resultados del alumnado. Por otro lado, se recoge la propuesta de Aguado *et al.* (2017, p.1) sobre la necesidad de «reformulación de la interculturalidad como un proyecto ético y político para subvertir la desigualdad, movilizándose para crear y posibilitar colectivamente imágenes de educación que contribuyan a una forma sostenida de construir una sociedad equitativa y justa».

Por último, se ha de indicar la característica descentralizada en el desarrollo de estos planes y programas educativos en España, tal como se ha descrito y la ausencia de planes y programas originados desde el Gobierno estatal dirigidos a la interculturalidad.

### **3.2. Discurso teórico sobre educación intercultural en España**

El debate sobre la educación intercultural en el siglo XXI es una necesidad prioritaria, puesto que surge como respuesta a los retos planteados desde la sociedad global multicultural, donde se debe favorecer el encuentro de culturas junto con la apertura de la cultura local, desde una perspectiva amplia de respeto, diálogo y comunicación, conceptualizando la diversidad cultural como riqueza común y recurso educativo (Aguado, 2006; Arroyo, 2013; Beacco *et al.*, 2016; Escarbajal, 2014; Lago, 2017; Portera, 2008; Soobratty, 2015).

El discurso teórico de la educación intercultural en España, que había emergido en la década de los noventa del siglo XX coincidiendo con el asentamiento de personas inmigrantes extranjeras muy

diversas, se consumó en la primera década del siglo XXI (Besalú, 2016). Este se vio influenciado por la presencia de alumnado extranjero en la realidad educativa, estableciendo así una especie de relación necesaria entre inmigración, problema e interculturalidad (Antolínez, 2011). De modo que el debate teórico intercultural en el contexto español y las prácticas vinculadas, según Contini *et al.* (2016), siempre se refieren a la inmigración. Además, como distingue MEC-CIDE (2005b, p. 313):

La revisión de investigaciones realizadas evidencia, en primer lugar, la escasez de trabajos que puedan considerarse, en sentido estricto, como estudios sobre educación intercultural. Con esto se quiere abundar en la carencia de un corpus de investigación que se formule a partir de una delimitación precisa del enfoque intercultural en educación.

A partir de la segunda década del siglo XXI, el discurso público de la interculturalidad ha ido desapareciendo del ámbito público y en su lugar se han ido introduciendo conceptos como “cohesión” y “convivencia” (Besalú, 2016), entre otros. En la sociedad actual, diversa culturalmente, cabe aprender de forma conjunta cómo gestionar la convivencia intercultural y cómo empoderar a las personas desde la óptica competencial de carácter intercultural, que protege y desarrolla valores humanos, en particular la equidad y el derecho a vivir con dignidad humana (Baça, 2015; Vila *et al.*, 2018). Razón por la cual la educación intercultural se presenta como el marco ideal de interpretación y de acción reflexiva, que da valor a la equidad social y a la diversidad cultural (Santos Rego, 2013). En otras palabras, la educación intercultural se propone como un instrumento para el desarrollo de puentes y cauces de respeto, diálogo, encuentro y convivencia entre personas y grupos humanos, que representan un requisito imprescindible en la construcción de un mundo solidario y equitativo (Merino, 2009). Es así como teniendo en cuenta las ventajas y riesgos de la sociedad global, la educación intercultural basada en la figura del diálogo, la comparación y la interacción, podría dar un nuevo vigor a toda una nueva pedagogía (Portera, 2019).

En definitiva, Aguaded (2007) define la educación intercultural como:

Un enfoque educativo desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación, más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionalidades, considerando la diversidad como una fuerza valiosa y un enriquecimiento mutuo, y no como una debilidad a superar. La educación intercultural conlleva una práctica educativa que debe: favorecer el desarrollo óptimo de todo el alumnado y toda la comunidad educativa, además de las relaciones interculturales, contribuir a la eliminación de prejuicios y estereotipos, proporcionar una educación significativa y de calidad para todos y todas y fomentar, a la larga, una sociedad más justa y solidaria,

lo que permitiría que el alumnado se forme en el reconocimiento, el respeto y la estimación de la diversidad cultural. (p. 110)

Otra definición más actual precisada por otros investigadores referentes en España sobre la temática (Aguado & Mata, 2017) entienden la educación intercultural como «una perspectiva, una metáfora que nos permite comprender lo que pensamos, decimos y hacemos en relación con la diversidad cultural desde la asunción de un compromiso por la equidad y justicia social» (p. 21). Estos mismos autores concretan que la educación intercultural es a la vez:

Un enfoque teórico que entiende la educación como procesos socioculturales que contribuyen a formar personas libres y autónomas; capaces de pensamiento crítico y participantes activos en la sociedad. Se reconoce la diversidad humana como normalidad. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; y no dirigidas de forma específica a grupos aislados definidos a priori en función de categorías sociales. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones de los procesos educativos, tan importante como los resultados es el proceso y la relación en sí, la cualidad de las experiencias educativas. (Aguado & Mata, 2017, p. 20)

En este esfuerzo por la construcción de puentes de encuentro y generación de vías de diálogo entre los diferentes culturalmente, la educación intercultural se caracteriza por el intercambio y la interacción entre el “otro” y el “yo”; como un enfoque configurador de un proceso educativo en «orden a lograr una comunicación humana plena, dentro de una sociedad que ha llegado a ser intercultural de hecho y a través de una adecuada competencia intercultural» (Sáez, 2006, p. 4).

Por lo tanto, el enfoque intercultural en educación posibilita y promueve el encuentro, el diálogo constructivo, la interacción, la cooperación, la convivencia y el enriquecimiento mutuo entre el alumnado desde diversos marcos culturales, sobre la base de una escuela abierta, activa y transformadora (Aguado *et al.*, 2005; Escarbajal, 2011; Moreno, 2010), la cual permite superar las estrategias compensatorias por su rumbo hacia la participación activa y el pensamiento crítico, tomando conciencia del dinamismo de las culturas e identidades individuales (Portera, 2019). Así pues, las instituciones escolares y su relación con la comunidad del propio barrio o municipio juegan un papel muy importante en las relaciones que se dan entre los distintos grupos étnicos que forman parte de la mayoría de sociedades democráticas (Almodóvar, 2017). Ahora bien, estas relaciones conllevan procesos muy complejos, que tal como advierte Cohen-Emerique (2013):

Pueden ser una fuente de malentendidos a causa de los etnocentrismos y de los prejuicios inherentes en los diferentes orígenes culturales, que pueden chocar con los principios de la tolerancia hasta el punto de ser negados o escondidos detrás de una perspectiva de carácter universalista. (p. 14)

De modo que el gran objetivo de la educación intercultural debe promocionar «las condiciones educativas deseables para que personas de diversas culturas se encuentren, convivan y vayan tejiendo entre ellas lazos de verdadera comunicación; de una comunicación interpersonal en la que primen genuinas actitudes de respeto, empatía, solidaridad, valoración y responsabilidad recíproca» (Santos *et al.*, 2013, p. 73). Así pues, se debe preparar a todo el alumnado a vivir en una sociedad en la cual la diversidad cultural es normal y legítima (Alcalá del Olmo, 2004), proporcionando aquellas capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos de un mundo cada vez más heterogéneo y global (Almodóvar, 2017).

Por su parte, Ouellet (2000) ya mencionaba a inicios del siglo XXI que la educación intercultural se aplica igualmente en las escuelas con más o menos diversidad etnocultural, lingüística y religiosa, porque todos los estudiantes deben aprender a vivir en una sociedad caracterizada por esta diversidad. En efecto, la promoción de la educación intercultural es necesaria no solo en contextos educativos con presencia de alumnado extranjero o diverso culturalmente, también en la ausencia de este (contextos monoculturales) (Cascino *et al.*, 2018). Esta mirada de la educación intercultural dirigida y al alcance de todo el alumnado teniendo muy en cuenta la diversidad cultural presente, como respuesta al desafío para hacer frente a los riesgos, realidades y conflictos que presenta la actual sociedad abierta y plural, ha sido defendida por numerosos investigadores e investigadoras (Aguado, 2006, 2011; Arroyo, 2013; Babaii, 2018; Banks & McGee, 2019; Benabarre, 2018; García & Arroyo, 2014; Garreta, 2014; Leiva, 2013; Lourenço, 2018; Mikander *et al.*, 2018; Portera & Grant, 2017; Soobratty, 2015).

Por tanto, durante este siglo XXI el discurso de la interculturalidad en el contexto educativo ha pasado de una construcción del mismo para referirse a los/las otros, recién llegados, dentro de un modelo de exclusión, hacia la construcción de un discurso inclusivo y dirigido a todo el alumnado. Actualmente parecen haberse reducido los discursos asimilacionistas, aunque en menor medida en las prácticas escolares (como se verá más adelante) y se han ido difundiendo los discursos interculturales e inclusivos que promulgan la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la heterogeneidad (Llevot & Bernad, 2019a). Por consiguiente, el gran reto para la escuela en este momento es apostar por una educación intercultural inclusiva (Carrizo, 2020; Leiva, 2011b) que en términos de García & Goenechea (2011) se conceptualiza como:



Un proceso educativo continuo que repiensa las relaciones de la comunidad educativa, que está dispuesta a reconstruir su identidad y que implica una filosofía de la educación basada en la equidad que valora las diferencias, más que un conjunto de recetas a aplicar en los centros. (p. 12)

Sin duda, esta perspectiva inclusiva exige una nueva visión del hecho educativo centrada en la diversidad y no en la homogeneidad, en respuesta a las distintas necesidades de todo el alumnado (Moliner *et al.*, 2016). Además, incluye la apreciación y el reconocimiento de la diversidad cultural y tiene en cuenta las tensiones a la hora de equilibrar lo común y la diversidad (Byram, 2009). Luego cabe resaltar la vinculación de los estilos de aprendizaje intercultural con la educación personalizada, desde una perspectiva pedagógica inclusiva (Leiva, 2015, 2017).

En consecuencia, esta visión más integral de la educación intercultural dentro de la “educación para la diversidad”, que comprende muchos aspectos más allá de las implicaciones de la diferencia cultural, se distingue como el modelo más apropiado para la gestión de la diversidad cultural fundamentada en el principio de inclusión educativo (Neuner, 2012; Iglesias-Vidal, 2014). Consecuentemente, muchos investigadores/as consideran la educación intercultural como uno de los mejores caminos o vías para conseguir la inclusión educativa de todo el alumnado, instaurándose en la escuela de forma práctica (Arroyo, 2013; Bouchard, 2011; Catarci & Fiorucci, 2015; De Garay *et al.*, 2009; Escarbajal, 2011; García & Arroyo, 2014; Guirao & Arnaiz, 2015; Leiva, 2013, 2019; Merino, 2013; Orteso & Caballero, 2017; Terrón *et al.*, 2017).

Por otra parte, otra premisa distinguida en el discurso de la educación intercultural en el ámbito educativo es su enfoque holístico, de manera que «lo intercultural no sea un objetivo sino un todo que debería permear toda práctica y sistema educativo» (Osuna, 2012, p. 52). Dicho planteamiento se aleja de la pedagogía del *cous-cous* (Tarozzi, 2012) y realiza una verdadera transformación educativa del contexto y entorno escolar teniendo muy en cuenta la diversidad cultural, no limitándose a cambios curriculares únicamente (Aguado, 2006; Banks & McGee, 2019; Escarbajal, 2011). A la vez, la construcción de la pedagogía de la interculturalidad es un reto para crear relaciones de solidaridad, justicia social y acabar con fenómenos como la discriminación y el racismo (Escarbajal, 2011).

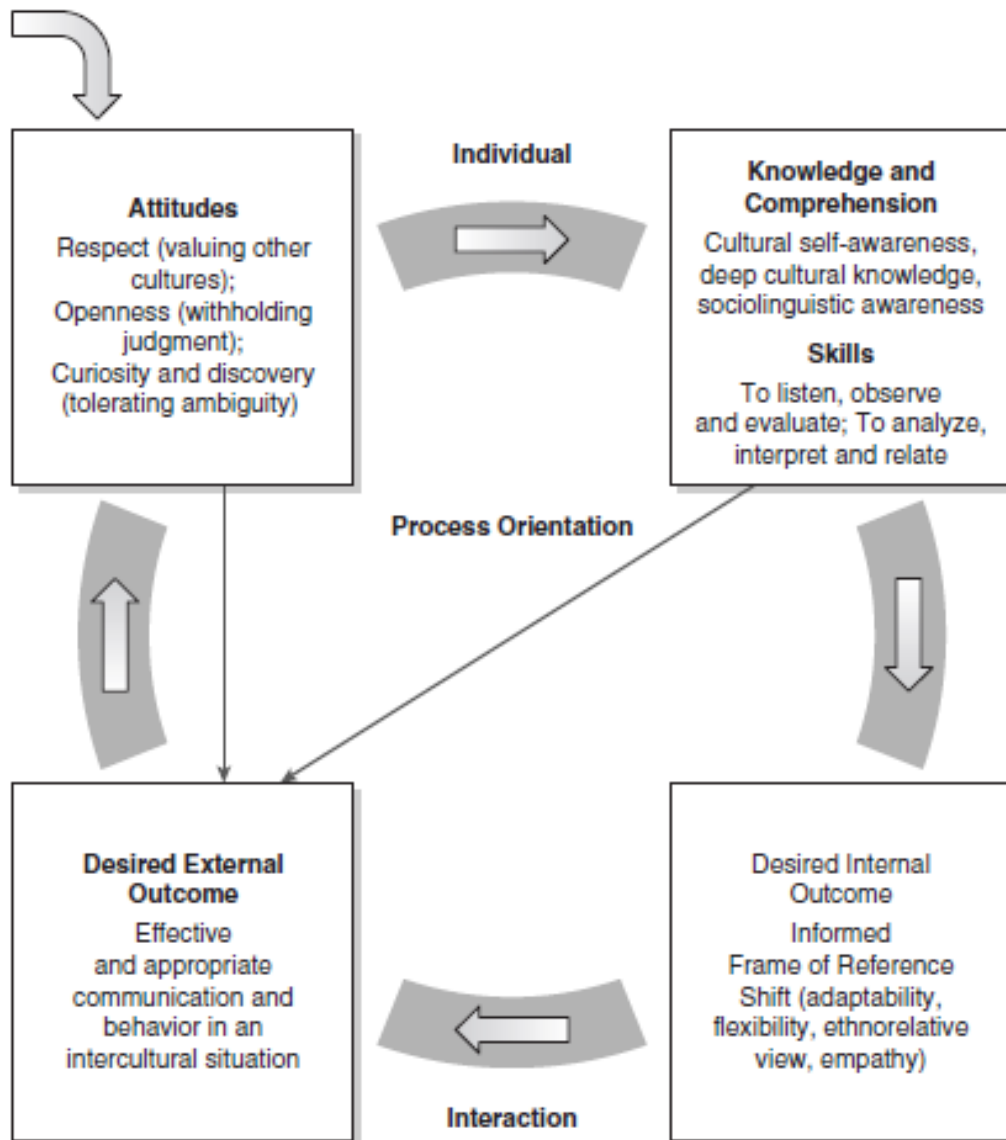
Por lo que se refiere a los enfoques en el discurso de la educación intercultural, se observa que a lo largo de este siglo XXI ha venido definiéndose desde diferentes orientaciones complementarias que determinan las características, funciones y fines de la misma. Primeramente, tal como señala Antolínez (2011) en el contexto europeo continental, la necesidad no ha estado tanto en “empoderar” a las minorías sino en articular la educación intercultural con la noción de “competencias” fomentando la interculturalización de estas tanto en los grupos minoritarios como, sobre todo, mayoritarios. Esta



competencia intercultural se ha establecido como una de las orientaciones básicas en torno a la educación intercultural en la literatura de los últimos años. Así, según Cohen-Emerique (2013) en general, los discursos sobre competencias interculturales (que han adquirido mucha importancia con la globalización), empiezan haciendo referencia a la necesaria empatía por la alteridad y el enriquecimiento que se obtiene de la diversidad. A lo largo de estos años se han publicado numerosos estudios y manuales conceptuales en el ámbito educativo que ponen de relevancia la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural en todo el alumnado, para facilitar una comunicación e interacción efectiva y apropiada, creando relaciones positivas y constructivas ante los desafíos a los que se enfrentan las actuales sociedades multiculturales, globalizadas y conectadas (Barrett, 2018; Beacco *et al.*, 2016; Bennett, 2004, 2009; Council of Europe, 2016; Deardorff, 2006, 2009, 2020; Díez, 2018; Escarbajal & Leiva, 2017; Hernández *et al.*, 2017; Huber, 2012; Huber & Reynolds, 2014; Neuner *et al.*, 2003; Portera, 2020; Spitzberg & Changnon, 2009; UNESCO, 2013a, 2017).

Este hecho se verifica en los resultados del estudio bibliométrico presentado por Peng *et al.* (2020), que pone de relieve el enorme aumento de la investigación (teniendo en cuenta los artículos publicados) sobre competencia intercultural en estos últimos veinte años, sobre todo a partir de 2007, donde sitúa España como uno de los cinco países más citados. Uno de los autores referentes que señalan es Bennett (2008), que apunta las similitudes entre definiciones, señalando que la mayoría de los teóricos están de acuerdo en que la competencia intercultural comprende «un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que apoyan la interacción efectiva y adecuada en una variedad de contextos culturales» (p. 16). Por otra parte, Peng *et al.* (2020) y Perry & Southwell (2011) hacen alusión a otra referente sobre la materia (Deardorff, 2006), autora del primer estudio que documenta el consenso sobre la competencia intercultural compartido y reconocido por los estudiosos de la temática (Deardorff, 2011). Como resultado de un estudio en diferentes centros educativos, Deardorff (2006) identifica elementos comunes, como: la consciencia, valoración y comprensión de las diferencias culturales, la experimentación de otras culturas y el autoconocimiento de la propia cultura. Además, desarrolla un modelo cíclico o interactivo que visualiza el movimiento de la interacción intercultural de un nivel personal a un nivel interpersonal, el cual está basado en la definición de la competencia intercultural, definida como «la capacidad de comunicarse de manera eficaz y apropiada en situaciones interculturales basada en los propios conocimientos, habilidades y actitudes» (Deardorff 2006, p. 247). A continuación, se presenta este modelo mediante su ilustración.

Ilustración 4. El proceso de la competencia intercultural.



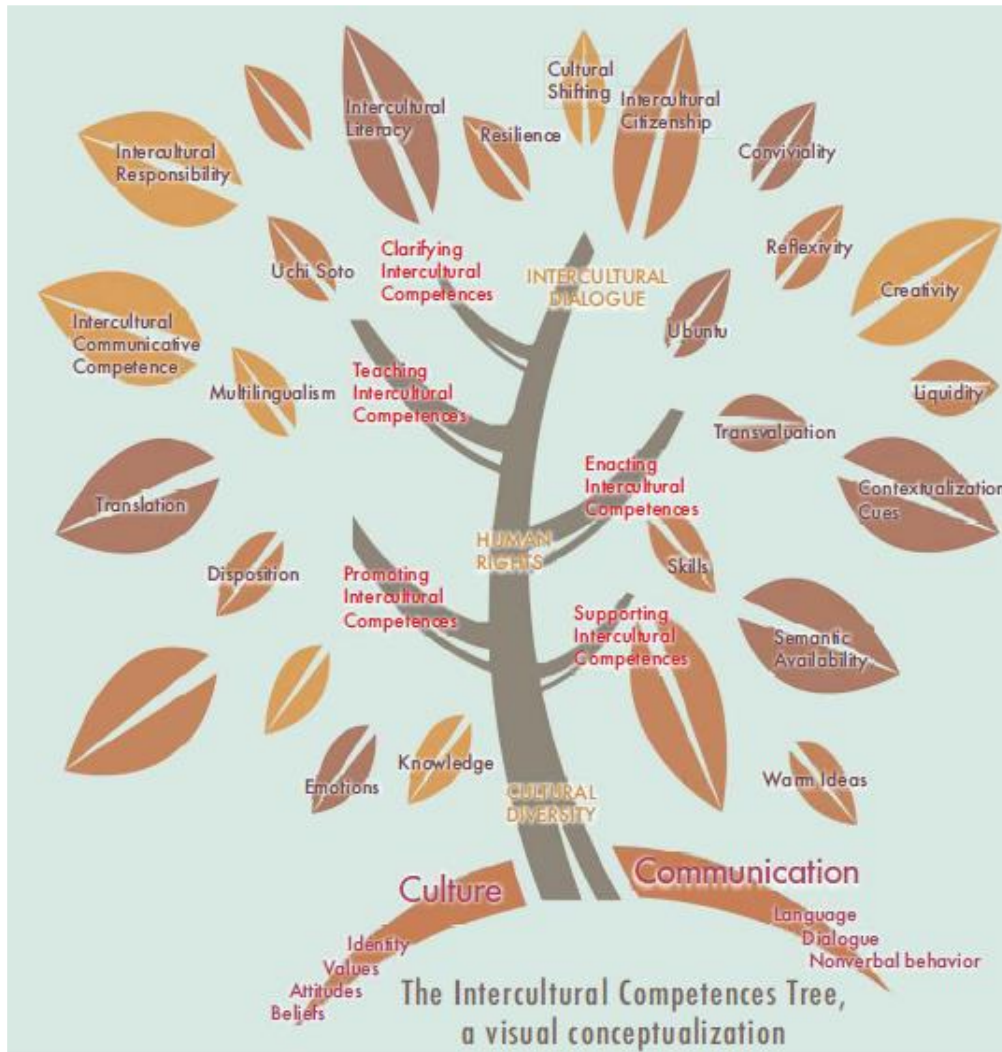
Fuente: Reproducido de Deardorff (2006, p. 16) y Deardorff (2009, p. 480).

Este modelo está orientado hacia los resultados internos y externos de la competencia intercultural, basada en el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades específicos inherentes en la misma (Deardorff, 2006, 2009, 2011). El punto de inicio del modelo son las actitudes, pieza clave a partir de la que se realiza un movimiento a nivel individual (actitudes a nivel de interacción y resultados externos deseados). Las actitudes de apertura, respeto (que se manifiestan diferente en las culturas) y curiosidad se consideran fundamentales para la adquisición de conocimientos y habilidades que

conducirán a los cambios conceptuales y de comportamientos necesarios para incrementar la competencia intercultural (resultados internos y externos deseados) (Deardorff, 2006, 2009).

En cuanto a modelos, en segundo lugar se destaca el árbol de competencias interculturales, presentado por la UNESCO (2013a), que brinda una visión simbólica de las competencias interculturales como un sistema orgánico de conceptos, tal como se muestra a través de la siguiente ilustración.

Ilustración 5. El árbol de las competencias interculturales.



Fuente: Reproducido de UNESCO (2013a, p. 23).

En esta imagen se observa la cultura y la comunicación en las raíces del árbol y tres conceptos centrales en el tronco que son la diversidad cultural, el diálogo intercultural y los derechos humanos, los cuales son apoyados por otros términos. De acuerdo con la UNESCO (2013a), durante el diálogo intercultural se ponen a trabajar las competencias interculturales de las personas, y las hojas representan las diversas maneras en que la competencia intercultural puede ser entendida y articulada en contextos concretos.

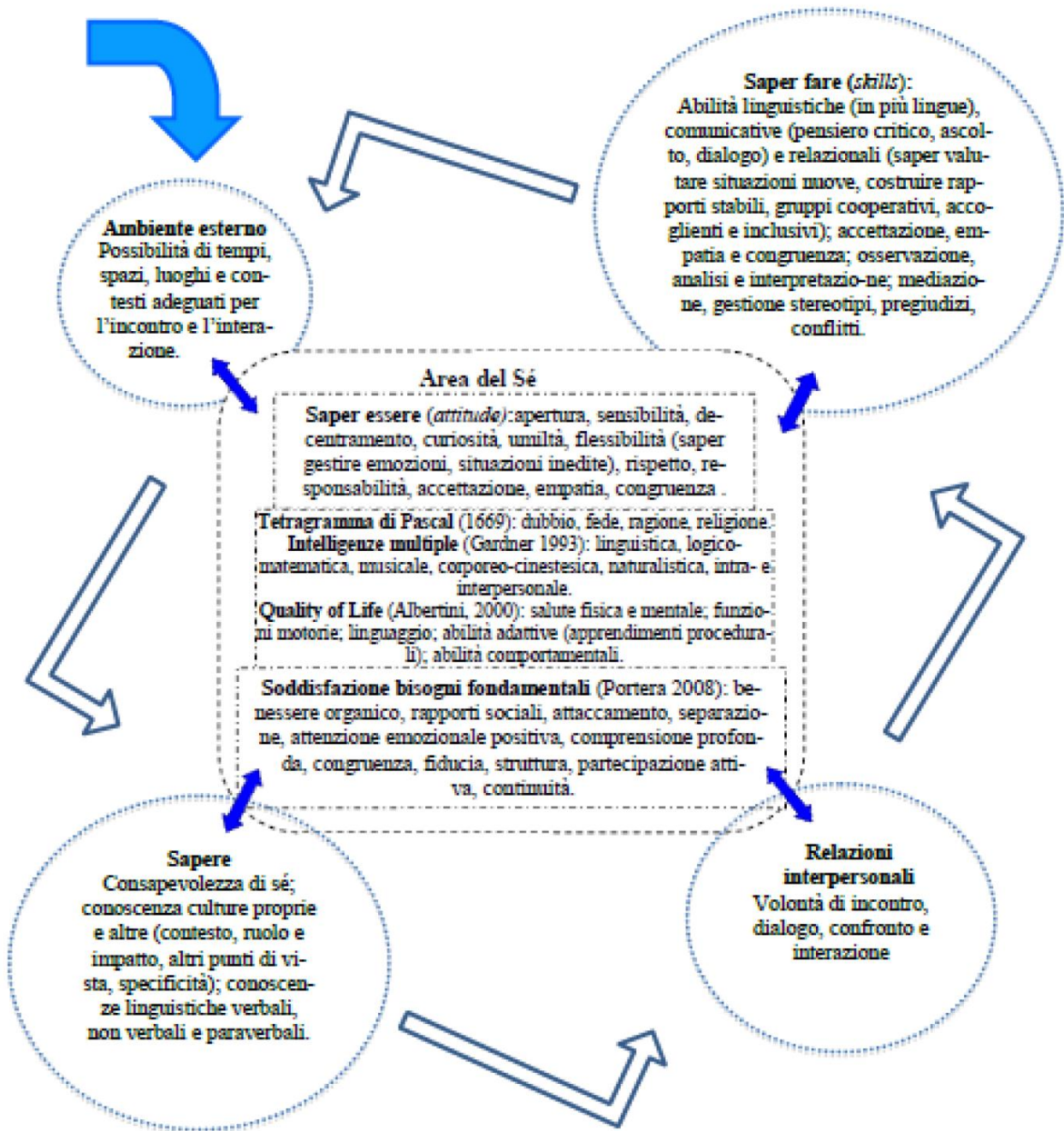
Por último, señala unos requerimientos mínimos para alcanzar la competencia intercultural: respeto, consciencia de sí mismo, humildad cultural, mirada desde otras perspectivas, escucha, adaptación y construcción de relaciones (UNESCO, 2013a).

Desde este mismo organismo, se ha publicado recientemente un manual para el desarrollo de la competencia intercultural (Deardorff, 2020), donde se hace referencia a ambas ilustraciones presentadas (ilustración 4 y 5). Además, recoge la siguiente definición sobre el concepto:

La competencia intercultural se refiere a las habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para mejorar las interacciones a través de las diferencias, ya sea dentro de una sociedad (diferencias debido a la edad, género, religión, estatus socioeconómico, afiliación política, etnia, etc.) o transfronterizas. (Deardorff, 2020, p. 1)

En tercer lugar, se presenta el modelo interactivo para el desarrollo de la competencia intercultural, descrito por Portera (2019), que se ilustra en la siguiente figura.

Ilustración 6. Modelo interactivo de competencia intercultural.



Fuente: Reproducido de Portera (2019, p. 10)

En este modelo se distingue que la adquisición de competencia intercultural se configura como un proceso largo, complejo y dinámico, donde la relación con los educadores, el entorno externo y la calidad de las relaciones interpersonales se presentan como aspectos decisivos: tipo de relación, disposición para encuentro, diálogo, confrontación e interacción (Portera, 2019).



Ahora bien, desde Quebec también se localizan estudios para determinar un modelo de competencia intercultural, como el presentado por Gélinas-Proulx *et al.* (2017) en su investigación sobre la adaptación de un modelo original de competencia intercultural dirigido a personal directivo de escuelas francófonas, como herramienta de (auto)formación.

Por último, en cuanto a la competencia intercultural, se recogen diferentes afirmaciones de investigadores y investigadoras que señalan que el alumnado es competente intercultural cuando existe la óptima transmisión, evaluación del conocimiento y entendimiento de la diversidad cultural, junto a la visibilidad de habilidades interculturales y actitudes en las interacciones de clase con estudiantes de otras culturas (Baraldi, 2019; Lourenço, 2018). La competencia intercultural lleva implícita la competencia comunicativa que, además de las destrezas, pretende abarcar lo cognitivo, lo afectivo y lo comunicativo, sin olvidar el papel de las actitudes en el carácter dialógico y comunicativo de la cultura como proceso (Santos Rego *et al.*, 2013).

Dentro de las competencias, autores como Micó-Cebrián *et al.* (2019) acentúan el concepto de sensibilidad intercultural, distinguiendo que el alumnado de origen extranjero tiene más sensibilidad intercultural que el alumnado autóctono; circunstancia que justifica todavía más la importancia de trabajar con todo el alumnado la interculturalidad.

Siguiendo con los enfoques teóricos de la educación intercultural, conviene reflexionar sobre otro sentido de la misma: el diálogo intercultural. Según Eresta *et al.* (2017), este se plantea como un método absolutamente imprescindible para conocer y reconocer a grupos culturales diferentes al propio, «siendo el primer paso para poder encontrar algunos valores morales comunes a todos los grupos culturales humanos» (p. 56). El diálogo intercultural se ha visto reivindicado como parte del discurso de la educación intercultural en los últimos años tanto desde organismos públicos como investigaciones y se ha reconocido como un valor fundamental de la Unión Europea (Council of Europe, 2008; De Garay *et al.*, 2009; Parlamento Europeo, 2016; UNESCO, 2010).

Concretamente la UNESCO, en su guía en educación intercultural, ya proponía que esta tenía que ir más allá de la coexistencia a través, entre otros aspectos, del diálogo entre las diferentes culturas (UNESCO, 2006)

Más tarde, en su informe mundial sobre *El diálogo intercultural e invertir en diversidad cultural*, explicita que el diálogo intercultural depende en gran medida de las competencias interculturales e identifica los lazos transculturales como poderoso facilitador del mismo, los cuales se manifiestan en el conjunto de la compleja interacción de identidades múltiples (UNESCO, 2010). Por lo tanto, «un

diálogo intercultural efectivo presupone la promoción del diálogo entre individuos, con todas las complejidades de sus múltiples identidades, y la garantía de las condiciones necesarias de igualdad entre ellos» (UNESCO, 2010, p. 50). Esta aceptación de múltiples identidades desplaza la mirada hacia la propia capacidad compartida de encontrarse, interactuar, coexistir y convivir entre diferentes culturas más todavía; escuchar y entender múltiples perspectivas, incluyendo aquellas celebradas por grupos o individuos con quienes se está en desacuerdo (UNESCO, 2017). De igual forma, para fomentar este diálogo intercultural es preciso promover el plurilingüismo y la traducción, preservando la diversidad lingüística como condición necesaria de la diversidad cultural (UNESCO, 2010).

Otro de los enfoques que define la educación intercultural es su mentalidad plural (Bouchard, 2011; Neuner, 2012) representando una sensibilidad hacia la diversidad etnocultural y el rechazo de toda discriminación basada en la diferencia. Este pluralismo cultural fue identificado por Ouellet ya a finales del siglo XX como uno de los paradigmas de la educación intercultural, tal como destaca Llevot (2006), con el objetivo de promover las identificaciones y adscripciones y reflejar las características étnicas de los estudiantes. No obstante, tal como señalan Deardorff (2009) y Hernández *et al.* (2017), aunque la inclusión de la educación intercultural en las escuelas posibilita una construcción del conocimiento cultural no estereotipado, en la práctica se hace poco para permitir que los estudiantes interactúen exitosamente con alumnado de otras culturas. Por esta razón y debido a la influencia del aumento continuo de la multiculturalidad existente en nuestras aulas, Micó-Cebrián *et al.* (2019) defienden que los estudios sobre relaciones interculturales deberían incrementarse con el fin de desarrollar estrategias que favorezcan la convivencia en la diversidad. Este enfoque de la educación intercultural dirigida a la convivencia y como una herramienta para su mejora es remarcado por los discursos recientes en el contexto español (Besalú, 2016; Leiva, 2019; Vila *et al.*, 2018), tal como también se ha destacado en el apartado sobre planes y programas educativos. De modo que, tal como define Carrizo (2020, p. 598), «educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia».

En síntesis, los conceptos desarrollados hasta ahora (diálogo intercultural, competencias y convivencia), de acuerdo con Bleszynska (2008), definen las orientaciones básicas de la educación intercultural, ya que el desarrollo de competencias permite una mayor comprensión de la diversidad cultural, la convivencia y la cooperación armoniosa entre sus representantes.

De la misma forma, junto a estas dimensiones, se une el fomento de la cohesión social como orientación de la educación intercultural que trae el desarrollo actitudes de igualdad, respeto y creación de vínculos, sentimientos de pertinencia e incremento de la participación (Allemann-Ghionda, 2008; Bleszynska, 2008; Bouchard, 2011; Coulby, 2006). La cohesión social hace referencia según la OIM

(2019) a un orden social basado en la visión común y sentimiento de pertinencia para todas las comunidades, donde se aprecia y valora positivamente la diversidad cultural, teniendo oportunidades de vida similares y desarrollando relaciones fuertes y positivas entre personas. En consecuencia, el papel de la educación en la mejora de la cohesión social mediante el desarrollo de competencias interculturales en todo el alumnado parece ser aceptado y reconocido en todo el mundo (UNESCO, 2013a, 2017; Della *et al.*, 2012).

En último término, para garantizar que la educación intercultural esté dirigida a todo el alumnado en un enfoque inclusivo, debe asegurarse el desarrollo de un currículo intercultural inclusivo flexible (Escarbajal, 2014; Merino, 2013), ámbito en torno al que se centran discursos reflexivos de la misma (Bernabé, 2013; Colombo, 2007; Beacco *et al.*, 2016). Actualmente, de acuerdo con la European Commission (2018), en la mayoría de países de Europa la educación intercultural es referida como sujeto o tema en el currículo nacional. En España, la discusión sobre el currículo está representada por perspectivas orientadas hacia la cohesión en lugar de la crítica social (Besalú, 2016). De acuerdo con Leiva (2017), el currículo debe tener representada la educación intercultural en todas las materias, y sobre todo en la vida general del centro educativo; con la finalidad de manejar la diversidad cultural de la escuela (Osuna, 2012). De este modo, todo el alumnado puede verse reconocido en él, fomentando la presencia de manifestaciones culturales en los centros escolares desde una óptica intercultural, no solo para las escuelas con alumnado de origen extranjero sino para todas (Essomba *et al.*, 2019). Al mismo tiempo, Colombo (2007) señala las áreas de lenguaje y ciencias sociales como las más susceptibles de incluir un enfoque intercultural en el currículo. Por otro lado, la UNESCO (2010) subraya el papel de la educación artística en el fomento de actitudes que favorezcan la apertura intercultural, así como para abordar cuestiones como el etnocentrismo, los estereotipos, los prejuicios, la discriminación o el racismo.

La transformación de un currículo monocultural en intercultural (si se quiere que el alumnado de origen extranjero pueda verse reconocido en él) debe abordarse desde la perspectiva de la equidad educativa (Essomba *et al.*, 2019). Este rasgo definitorio de la educación intercultural (equidad), junto con la promoción de la justicia social y los derechos humanos, se sitúa como eje vertebrador de una visión amplia de la educación intercultural, necesaria para poder responder a las necesidades presentes y futuras (Aguado *et al.*, 2017; Banks, 2009; Guichot-Reina, 2021; Maiztegui *et al.*, 2019; Malusà, 2017; Mikander *et al.*, 2018; Santaolalla, 2019; Torres & Tarozzi, 2020; Whitaker, 2013).

Esta búsqueda de la igualdad en materia de derechos humanos y de justicia social a través de la educación intercultural (Aguado & Mata, 2017; Mikander *et al.*, 2018) encaja con el concepto de



educación para la transformación social, objetivo ineludible para la escuela (Leiva, 2017). Igualmente, la justicia social, los derechos humanos y la lucha contra los prejuicios raciales/étnicos desarrollan actitudes de igualdad y respeto hacia personas culturalmente diversas (Bleszynska, 2008). Estos conceptos, junto con el de equidad, se sitúan dentro de una visión sistémica de la educación intercultural que insiste en la construcción de un mundo equitativo y justo (Gorski, 2009). Además, ante la hostilidad presente en el actual contexto europeo hacia personas refugiadas, así como el aumento de tipos de nacionalismos exclusivos, Leeman y Van Koeven (2018) consideran esencial la educación intercultural inclusiva para el cultivo de la humanidad y la justicia social. Contribución que también es defendida en el contexto español, junto con el hecho de conseguir una equidad y garantizar unos derechos humanos que se cumplan para todas las personas, con el objetivo de revertir las situaciones de desigualdad o discriminación que pueden acontecer en los centros educativos y que todo el alumnado se enriquezca culturalmente a través de la comunicación y el diálogo equitativo (Aguado, 2011; Almodóvar, 2017; Leiva, 2019).

### **3.3. Educación intercultural, del discurso teórico a la práctica educativa**

El planteamiento inclusivo amparado por las políticas y discursos teóricos sobre la educación intercultural ha sido obviado con frecuencia por la realidad de las prácticas que han venido desarrollándose en España, sobre todo en la primera década de siglo XXI, debido a la existencia de resistencias en la concreción del mismo (Aguaded *et al.*, 2010; Aguado *et al.*, 2005; Arnaiz & Guirao, 2015; Arroyo & Berzosa, 2017; Díez, 2014; Eresta & Mayoral, 2017; Escarbajal, 2014; Garreta, 2006, 2014; Leiva, 2017; Vigo & Dieste, 2017), hecho que genera un desequilibrio que se advierte también a nivel europeo e internacional (Bouchard, 2013; Boussif, 2019; Sleeter, 2018; Tarozzi, 2012). En consecuencia, el desarrollo de acciones concretas de rumbo intercultural en la práctica escolar ha seguido un ritmo más lento de evolución en relación con los discursos (Garreta, 2006, 2014; Díez, 2014; Leiva, 2017; Llevot *et al.*, 2020), de modo que estos se han conformado sobre todo desde la perspectiva de la educación del inmigrante, coincidiendo con el aumento de alumnado extranjero en las aulas, y se han confundido frecuentemente con acciones únicamente de atención a este alumnado, imponiéndose la lengua como factor de integración (Catarci & Fiorucci, 2015; Garreta, 2006; Leiva, 2015; Palaudàrias, 2006). Así mismo, se han diseñado actuaciones a través de las distintas administraciones educativas que siguen entendiendo la diferencia desde la “teoría del déficit”, llevando a la práctica medidas de escolarización mediante dispositivos “especiales” de acogida, por más que desde la legislación española se sustenten medidas educativas de carácter inclusivo que promuevan la escolarización dentro del aula ordinaria (tanto de niños y niñas romaníes como de origen extranjero)

(Arroyo & Berzosa, 2017; Bereményi, 2011; Etxeberria *et al.*, 2018). Por consiguiente, estas acciones percibidas por los docentes como acciones concretas y/o puntuales dirigidas a colectivos minorizados o de origen extranjero (sobre todo) han dado como resultado, en el mejor de los casos, la integración de este alumnado (Aguaded *et al.*, 2010; Garreta *et al.*, 2020; Llevot & Bernad, 2019a), a pesar de que el discurso teórico de la educación intercultural se haya definido dentro del paradigma de la inclusión (Eresta & Mayoral, 2017) destinado a todo el alumnado. En otras palabras, la retórica igualitaria expone la promoción de la diversidad, pero las prácticas construyen y organizan las diferencias (García Castaño *et al.*, 2018). Tal como concreta Guichot-Reina (2021, p. 187), «existe una convergencia escasa en el campo de transferencia de los principios generales de la diversidad cultural a la práctica de enseñanza, al currículo y a situaciones específicas».

En la misma línea, a nivel europeo y en una mirada más global, Tarozzi (2012) distingue dos brechas importantes en el campo de la educación intercultural. La primera se sitúa entre la filosofía oficial (discurso teórico) y las políticas implementadas; y la segunda, entre la intencionalidad de estas políticas y su introducción y desarrollo sistemático en todos los tipos y niveles de escuelas. En la pluralidad de desarrollo de las prácticas de óptica intercultural se encuentran acciones que van a la par entre discursos y prácticas, colaborando en dar una imagen de reconocimiento de la diversidad cultural y valoración de la misma, frente a otras acciones de carácter superficial y folklóricas (Llevot & Bernad, 2019b).

Por otra parte, debe señalarse la falta de estudios y la baja presencia de artículos empíricos vinculados a la perspectiva pedagógica intercultural que se centren en el desarrollo, evaluación de programas y estrategias educativas, que expliquen la realidad intercultural en los centros educativos y planteen nuevos modelos de intervención (Bouchard, 2013; Orteso & Caballero, 2017). A esta tesitura, se incorpora la falta de reflexión sobre los efectos de adoptar los principios teóricos en la práctica de la enseñanza y una pobre enseñanza práctica en los centros de formación de profesorado (Hinojosa & López, 2018).

De todas estas afirmaciones se desprende la necesidad de continuar estudiando las vías para garantizar una inclusión de todo el alumnado con independencia de su cultura, creencia o etnia a la que sienta que pertenece (Orteso & Caballero, 2017). Al mismo tiempo, se pone en evidencia la existencia de grandes retos en el sistema educativo con el fin de incluir y desarrollar una educación intercultural real en todas las escuelas, como son la mejora de los recursos humanos y materiales (Garreta, 2014; Macia & Llevot, 2019) así como la formación de los docentes en perspectiva intercultural (Garreta &

Torrelles, 2020; Guichot-Reina, 2021; Lanas, 2014; Peñalva & Leiva, 2019a; Santos Rego *et al.*, 2013; Solano & Huddleston, 2020).

Esta formación debe abandonar la intransigencia ante la puntualización de las prácticas interculturales y debe dotar a los equipos docentes de la adquisición de las competencias interculturales indispensables para desarrollar prácticas de índole intercultural, formando en habilidades comunicativas y mediación e incidentes críticos o conflictos interculturales (Canimas & Carbonell, 2008; Escarbajal & Leiva, 2017; Essomba *et al.*, 2019; Fiorucci & Puglielli, 2019; Macia & Llevot, 2019; Santos-Rego *et al.*, 2014). Además, Aguado *et al.* (2008) defienden que se debe formar desde la propia mirada, desde el autoreconocimiento de las propias individualidades o diversidades, desde la comprensión y entendimiento que lo cultural permea todas las esferas y comprendiendo que la única característica que nos define a todo el mundo es la diversidad. Se quiere con ello significar, como señala Salgur (2013), la importancia de desarrollar programas de formación para docentes dirigidos al desarrollo profesional relacionados con la conciencia intercultural.

La vía más adecuada de incorporación de la dimensión intercultural en la formación inicial del profesorado, según Cernadas *et al.* (2019), consiste en redefinir la totalidad de las materias a partir de una visión holística en todos los grados correspondientes dotando de significado intercultural toda la preparación inicial de los docentes. Sin embargo, además de la inclusión de la educación intercultural en el currículo de la formación del profesorado, se hace necesario incorporarla también en los planes de formación continua a nivel competencial (Santos-Rego *et al.*, 2014).

En conclusión, en la traducción a la práctica del discurso intercultural al contexto educativo, se debe reconocer la importancia del y de la docente como figura imprescindible o pieza clave del reto que conlleva el desarrollo de la educación intercultural, que ya ha venido siendo definida como instrumento pedagógico por excelencia desde hace años (Jordán, 1999, 2007).

### **3.4. La interculturalización de las prácticas educativas en la escuela**

A inicios del siglo XXI en el territorio español, según conclusiones del estudio de CIDE (2005b), se reconocía los pasos dados hacia la incorporación de la dimensión intercultural en educación, por más que todavía era una ilusión y quedaba mucho por hacer, en la medida en que no se encontraba implementada en la práctica. Después de quince años, la inclusión de la perspectiva intercultural en la práctica ha seguido una evolución más lenta que los discursos, tal como se ha evidenciado en el apartado anterior; pero está claro que la interculturalidad se presenta como un camino ético, social,

político y pedagógico, siendo un hecho que se concreta en la praxis (García, 2014). Tal como defienden García y Goenechea (2011), «cada centro es idiosincrático, por tanto, debe encontrar su propio camino para trabajar estos temas, según sus intereses, su historia y las inquietudes de los participantes» (p. 12).

En este apartado, se realiza una descripción de la práctica con óptica intercultural en la escuela, situándonos en un análisis de la interculturalidad a nivel microsociedad que, tal como señala Bouchard (2013), está centrado en la gestión diaria de la diversidad etnocultural en el sistema educativo, en la dinámica del día a día de las relaciones entre alumnado procedente de diferentes culturas.

En primer lugar, cabe plantearse la importancia del papel que tiene la escuela en la inclusión de la diversidad como institución educativa visible y reflejo de la sociedad, la cual debe estar impregnada de la perspectiva intercultural, así como ser un canal de promoción del pluralismo cultural, encargándose de la gestión de las diversidades que existen en la sociedad, donde se encuentra la diversidad cultural que nos atañe (Arroyo, 2013; Beacco *et al.*, 2016; Bouchard, 2013).

La sensibilidad respecto a la diversidad cultural alienta a reflexionar sobre el contenido y los métodos de los sistemas educativos (UNESCO, 2010), puesto que se han de adaptar tanto los enfoques teóricos como las metodologías de enseñanza, diversificando las formas y los modos de enseñar y aprender, en una reconsideración de las prácticas educativas (Aguado y Mata, 2017; Llevot *et al.*, 2020). Se trata de mostrar sensibilidad no solamente a la heterogeneidad cultural, sino también a los aprendizajes provenientes de diferentes contextos y ecologías más allá del espacio institucional (González-Ceballos *et al.*, 2019).

A pesar de esta necesaria realidad, según De Garay *et al.* (2009), la configuración de la organización y aplicación de la pedagogía intercultural en la mayoría de centros educativos ha representado un instrumento de asimilación dentro de la cultura dominante mediante un etnocentrismo cultural, que obstaculiza el reflejo de la cultura de los grupos minoritarios en la escuela, lo que limita la igualdad de oportunidades de integración de las minorías étnicas y del alumnado de origen extranjero. Asimismo, Leiva y Escarbajal (2011) presentan dos dificultades u obstáculos sumidos en toda comunidad educativa: la falta de voluntad política para evitar centrar el proyecto intercultural en determinadas escuelas que concentran masificación de alumnado de origen extranjero y el etnocentrismo del contenido docente, empezando por dos elementos fundamentales del currículo (profesorado y libros de texto). Por lo tanto, la escuela no ha cesado su ímpetu normalizador, y consecuentemente «tiende a expulsar lo distinto o lo acepta con aparente indulgencia, pero tamizándolo y acomodándolo con medidas profilácticas de aculturación y/o adaptación cultural» (González-Faraco *et al.*, 2020, p. 82).

Por consiguiente, tal como indica Tarabini (2020), los centros educativos generan diferentes procesos de inclusión y/o exclusión educativa ocasionando marcos de oportunidades diversos para su alumnado, a partir de relaciones, estructuras de funcionamiento cotidiano y prácticas explícitas o implícitas, de modo que no son instituciones neutrales frente a las desigualdades sociales. En este sentido, cuando se generan procesos de inclusión, la escuela, además de ser una de las principales vías de integración del alumnado extranjero en la sociedad, puede servir como puente para la integración de sus familiares, a través de la participación en el centro y en la comunidad educativa (Andrés & Giró, 2020c). Asimismo, la escuela representa un espacio primordial de producción de identidades, capacidades y habilidades (Tarabini, 2020). De igual forma, debe ser un agente de cambio para la transformación social, incluida y vinculada a su territorio y estructurada en la inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización (Sales *et al.*, 2019).

La introducción de esta perspectiva intercultural en las escuelas requiere asumir una serie de principios y dinámicas y genera una cadena de objetivos y exigencias permanentes e inherentes al desarrollo de la escuela inclusiva en el marco de la educación intercultural en la sociedad multicultural (Banks & McGee, 2019). Algunos de estos objetivos se sistematizan en:

- Proporcionar una educación para la competencia intercultural, en la que la escuela debe preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos (Arroyo, 2013; Banks & McGee, 2019).
- Desarrollar una escuela abierta a la comunidad, permeable a la misma, integrando la realidad comunitaria en la escuela y viceversa (Banks & McGee, 2019) y promoviendo prácticas que supongan un aprendizaje fuera del contexto escolar (UNESCO, 2010). Esta abertura comunitaria de la escuela y su conexión con el entorno, así como la participación de las familias e implicación en la escuela, son elementos de éxito para educar en la diversidad cultural (Garreta & Torrelles, 2020). La relación con el territorio es defendida también por Dietz y Mateos (2021), que van más allá y señalan que el territorio debe ser contexto y “texto” que proporcione un aprendizaje significativo, donde la educación intercultural ayude a transformar la escuela de forma inductiva.

Por lo tanto, en este proceso de impregnación de la perspectiva intercultural, se evidencia la necesidad de una transformación profunda de los centros escolares. Es necesario establecer una nueva mirada hacia las relaciones entre culturas y modificaciones en la estructura misma de la organización, así como en diferentes variables: política y cultura de escuela, planteamientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, planes de estudio, currículo formal y oculto, actitudes, percepciones, creencias y

acciones, métodos de formación, materiales educativos, relaciones entre los docentes, alumnos y familias, e idiomas y dialectos de la escuela (Arroyo, 2013; Banks & McGee, 2019; Escarbajal, 2014). Las propuestas pedagógicas de corte intercultural incluyen además la emergencia de construir espacios de encuentro y de consenso en las interacciones educativas que acontecen entre los distintos agentes educativos de los centros escolares (Leiva, 2015). En síntesis, se puede concluir que la educación intercultural es práctica (teniendo en cuenta lo educativo y las relaciones sociales) y es transformación (Aguado & Mata, 2017).

En esta transformación del centro educativo, cabe tener en cuenta también otros factores intracentro que influyen las micropolíticas y prácticas de las escuelas, como podrían ser el estilo de liderazgo, el clima escolar y sentimiento de pertenencia, los canales de comunicación y participación de la comunidad educativa (destacando las familias), la abertura al entorno, el establecimiento de redes de trabajo colaborativo y las actitudes y expectativas del cuerpo docente (Llevot & Bernad, 2019b). Si lo que se busca es una escuela transformadora, se debe perseguir un modelo de participación crítico, comprometido y activo (Sales *et al.*, 2019), siendo necesarias una mayor y mejor participación familiar, una formación intercultural reflexiva y crítica de los docentes y una optimización del uso de los recursos y apoyos que plantean las entidades sociales a los centros escolares (Leiva, 2019). Todos estos procesos de cambio afectan a la cultura escolar cuando tienen un horizonte común y la mejora se orienta a favorecer la inclusión y la interculturalidad (Moliner *et al.*, 2016).

Consecuentemente, el papel de los centros educativos en su globalidad es muy relevante para trazar nuevos caminos y marcar los fundamentos de la nueva sociedad intercultural (Escarbajal, 2014). Con miras a dirigirse hacia este objetivo, por un lado, cabe explotar el potencial de la diversidad cultural existente en las aulas de educación primaria como requisito básico para poder ofrecer una educación de calidad (Almodóvar, 2017). Por otro lado, se ha de aplicar la óptica intercultural en todos los contextos educativos y teniendo en cuenta todos los miembros de la comunidad, más allá de los ámbitos con alta presencia de minorías étnicas o alumnado de origen extranjero, y en las prácticas diarias en el aula (Maiztegui *et al.*, 2019; Osuna, 2012) como un presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a los centros educativos (Arroyo, 2013).

La interculturalización de las prácticas debe permitir una mejora real de la escuela y de la sociedad, a través de una reflexión conjunta crítica y «la toma de conciencia del peligro de la naturalización de las diferencias así como de su transformación en una justificación de la desigualdad social» (Osuna, 2012, p. 54).

En definitiva, en este siglo XXI se ha seguido dando importancia al fomento de prácticas educativas de mirada intercultural en las escuelas (Vila *et al.*, 2018), así como al conocimiento de la tipología de acciones de carácter intercultural que se llevan a cabo en el contexto educativo, teniendo en cuenta que uno de los factores determinantes del tipo y cantidad de acciones que se deben realizar es la presencia en el centro escolar de alumnado de origen extranjero (Bernad & Llevot, 2018; Díez, 2014; Garreta, *et al.*, 2020; Llevot & Bernad, 2019b; Maiztegui *et al.*, 2019; Martínez, 2014).

En relación con la manifestación anterior, tras poner en práctica diferentes propuestas interculturales en educación, se percibe que los centros con menor prevalencia de alumnado extranjero llevan a cabo menos prácticas interculturalizadas (Díez, 2014; Garreta, 2014; Palaiologou & Faas, 2012). De la misma forma, se denota una identificación de la interculturalidad con acciones compensatorias de manera desfasada o equivocada (Leiva, 2017) o con acciones destinadas al alumnado de origen inmigrante o colectivos culturalmente minorizados (sobre todo de carácter lingüístico) (Aguaded *et al.*, 2010; Garreta *et al.*, 2020), como se ha comentado.

Por el contrario, en la actualidad, la mirada o el enfoque intercultural debe estar centrado en un trabajo escolar cotidiano, en experiencias de sensibilidad cultural, dinámicas cooperativas, así como iniciativas dirigidas a todas las familias; en contraposición a fiestas o actividades lúdicas o a una exageración de la visibilización de la diversidad cultural (Leiva, 2019). Al mismo tiempo, para Besalú (2020) una de las claves para la interculturalización del centro educativo es ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, así como permear la mirada intercultural en diferentes ámbitos: institucional, curricular, didáctico (rincones de intervención educativa, prácticas, métodos, recursos, acción tutorial).

Ante este panorama, los centros desarrollan múltiples orientaciones para incluir la diversidad en las dinámicas escolares y trabajar desde un enfoque intercultural que se convierta en un eje de trabajo de la escuela, impregnando todas las acciones y actividades que se realicen integradas en los documentos de centro como la programación anual (Llevot & Bernad, 2018; Garreta *et al.*, 2021).

#### **3.4.1. Tipología de acciones de índole intercultural en la escuela**

Las prácticas catalogadas como educación intercultural se pueden llevar a cabo a partir de acciones muy diversas. De forma general es conveniente destacar, por un lado, acciones generales que designan aquellas estrategias con un carácter global destinadas y compartidas por toda la comunidad educativa, que van más allá del aula, abriéndose en una perspectiva holística e inclusiva, partiendo de la idea de que la educación es una responsabilidad común y no pertenece en exclusividad al claustro del



profesorado (Besalú, 2020; Essomba *et al.*, 2019; Leiva, 2011a, 2011b; Orteso & Caballero, 2017). Por otro lado, se puede implementar la dimensión intercultural a través de acciones educativas con un encuadre más pedagógico y específico, englobando metodologías y acciones de enseñanza-aprendizaje que den una respuesta educativa a dificultades lingüísticas fundamentalmente, así como otras de carácter curricular (por incorporación tardía o desfase curricular); aunque pueden derivar de proyectos implantados a nivel de centro o a nivel de aula también (Archambault *et al.*, 2018; Leiva, 2011b).

Así mismo, las acciones de carácter intercultural deben aglutinar las diferentes miradas positivas de los docentes ante la interculturalidad, siendo compartidas y comunitarias de todos y para todos, fomentando la participación, el intercambio y la convivencia escolar (Leiva, 2011b).

Resultados del estudio de Garreta y Torrelles (2020) concluyen que los centros educativos realizan más acciones generales que específicas, diferenciación que se acentúa en aquellos centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero. En la misma línea de análisis, estudios anteriores señalaban que los centros educativos con una menor presencia de alumnado de origen extranjero actúan de forma más puntual y concreta (acciones educativas específicas), ya que al tener menos alumnado del citado perfil otorgan menos importancia al enfoque general y, de hecho, actúan menos (Garreta, 2012, 2014).

Sin embargo, situándonos en un contexto internacional y más general, recientes resultados del estudio de Solano & Huddleston (2020) concluyen que en la mayoría de los países en el mundo (35 de 52) se fomenta la consideración de la diversidad cultural en las escuelas a través de asignaturas independientes o a través del currículo.

En primer lugar, se puede inferir que, dentro de las acciones generales, se situarían aquellas englobadas dentro de los planes de acogida del alumnado y sus familias por parte del centro educativo. Ahora bien, si esta acogida e introducción a la lengua del país receptor no va acompañada de acciones relacionadas con los compañeros y compañeras, organización del centro, asignaturas o trabajo con las familias, el enfoque intercultural se encuentra incompleto (Escarbajal, 2014). Además, la escolarización del alumnado inmigrante recién llegado en el aula de acogida, fuera del aula ordinaria, es considerada por algunos/as investigadores como una práctica segregadora que provoca el aislamiento y la marginación del alumnado y del profesorado implicado, razón por la cual la conclusión más extendida es que la ayuda se debe proporcionar dentro del aula ordinaria, en el marco de una escuela inclusiva.

Por otro lado, dentro de estas acciones de carácter general, se encuentra también una vinculación entre la educación intercultural y la elaboración de proyectos transversales de convivencia (Medina, 2018),



de tipo cooperativo, de competencia social, emocionales o comunitarios, que comprenden acciones a través de las que se trata de involucrar a todos los agentes que conforman la comunidad educativa e incluso que esta educación traspase los muros de la escuela (Aguaded *et al.*, 2010; Garreta y Torrelles, 2020; Orteso y Caballero, 2017; Rodríguez *et al.*, 2021). Por consiguiente, la educación intercultural apuesta por «un enfoque centrado en el desarrollo de las personas, como individuos con derechos y deberes en la construcción de un espacio común de convivencia, y del futuro ejercicio de sus responsabilidades como ciudadanas y ciudadanos» (López & Tuts, 2012, p. 16). Además, las acciones derivadas del trabajo comunitario y de la conexión con el entorno promueven el trabajo en red con entidades del barrio, así como procesos participativos que convierten la escuela en un lugar de aprendizaje, participación y comunicación (Llevot & Bernad, 2018), por lo que se consideran piezas clave para conseguir el éxito en educación en la diversidad cultural (Garreta *et al.*, 2020).

En concordancia, una auténtica interculturalidad en este mundo conectado no se puede conseguir desde unas instituciones educativas aisladas del entorno. Se debe cambiar la mirada hacia acciones más amplias y complejas que contemplen estrategias de inclusión de las familias y la visibilización y valoración de la cultura de procedencia del alumnado (Cernadas *et al.*, 2019; Escarbajal, 2011). Sin embargo, Grau y Fernández (2016) identifican una escasa participación de los padres en la escuela, problemas de interrelación entre el alumnado y la depreciación de las costumbres y valores del mismo como dificultades de inclusión social y favorecimiento de conflictos sociales, llegando a situaciones en las que preocupa la convivencia y predominan las acciones normalizadoras y homogeneizadoras. Siguiendo con esta inquietud por la convivencia intercultural en las escuelas, Rojas y Bakieva (2017) exponen la existencia de una percepción de un buen ambiente de convivencia basado en el respeto a la diversidad en la mayoría de los centros educativos que entrevistaron (86%), por más que en algunos casos esta se queda más en una relación de coexistencia que de convivencia, y especifican que el alumnado (en un 30% de los centros) tiende a interactuar con personas de su misma nacionalidad. Archambault *et al.* (2018) van más allá del concepto de convivencia y trabajan en la importancia de la dimensión intercultural en las escuelas con el fin de describir o analizar los matices del clima escolar, que definen como «el resultado de las interacciones entre los individuos y su entorno, derivadas de las características, percepciones y relaciones que prevalecen entre los muchos actores implicados en la vida de una institución» (p. 120). Además, estos mismos autores entienden que este clima forma parte de una perspectiva intercultural inclusiva que pone énfasis en la importancia de reconocer las realidades específicas del alumnado de orígenes diversos y adoptar prácticas justas hacia ellos a partir de cinco dimensiones:

El compromiso de la escuela con una cultura de equidad y apertura a la diversidad en las relaciones con los estudiantes, las familias y la comunidad; el estatus y la legitimidad de las culturas y lenguas de origen en las prácticas de aula y en las normas y reglamentos de la escuela; las actitudes del personal hacia los estudiantes y las familias de diversos orígenes y diversidad en general; la calidad de las relaciones interculturales entre el alumnado y el personal; el apoyo de la escuela a la construcción de la identidad de jóvenes de diversos orígenes. (Archambault *et al.*, 2018, p. 1)

Retomando aquellas acciones dirigidas a la implicación de las familias en la escuela, es necesario señalar que es un aspecto esencial para conseguir la inclusión escolar y social y mayor éxito educativo del alumnado (Garreta, 2015; Vigo & Dieste, 2017) y para contribuir a una mayor interculturalización de la escuela (Macia *et al.*, 2019). La potenciación de las relaciones familia-escuela con carácter de confianza y proyecto común, así como su participación a través de una comunicación fluida en ambos sentidos, son defendidas por varios investigadores (Andrés & Giro, 2020a; Besalú, 2020; Garreta, 2015; Giró *et al.*, 2014; López & Tuts, 2012; Macia & Llevot, 2019). Razones por las que parece ser que los centros educativos han decidido dedicar esfuerzos a acciones que fortalezcan dicha implicación, mostrándose una buena tendencia a la participación de las familias de alumnado inmigrante, más en los centros de educación primaria que en los de secundaria (Eresta & Mayoral, 2017; Llevot & Bernad, 2019b). Sin embargo, Giró *et al.* (2014) señalan una menor participación de las familias en los centros con más presencia de alumnado extranjero o población gitana, fundamentalmente debido a barreras culturales y de idioma. En función de lo planteado, Leiva (2017) resalta la importancia de plantear la interculturalidad desde su contribución a mejorar las actitudes y la propia predisposición de todos los miembros de la comunidad educativa, con miras a romper imágenes estereotipadas y prejuicios en relación con las familias e instituciones escolares, especialmente con progenitores de origen minoritario.

Otra tipología de acciones generales son todas aquellas incluidas dentro de una incorporación de la educación intercultural representada de manera transversal en el “quehacer” del día a día de todos los centros educativos (Garreta *et al.*, 2020).

Para continuar en esta tarea de imaginar y hacer realidad la interculturalidad en la escuela, tal como señala MEC-CIDE (2005b), es fundamental el papel del profesorado y la necesidad de una formación inicial y permanente promoviendo como defienden Aguaded *et al.* (2010) dinámicas formativas en los centros educativos sobre educación intercultural. Por ello, otra de las “buenas prácticas” que desarrollan aquellos centros que apuestan por la educación intercultural inclusiva es en relación con el cuidado de la formación de los docentes (Gallego *et al.*, 2012; Cernadas *et al.*, 2019). Resultados de

estudios (Arroyo & Berzosa, 2017) concretan que la formación del profesorado está dentro de medidas específicas para atender la diversidad cultural del alumnado, y en este sentido la opinión mayoritaria se decanta por la formación específica en centros, adaptada a los contextos reales (79%). Por otro lado, Garreta *et al.* (2021) resaltan como contenidos de formación necesaria, el conocimiento y entendimiento de otras culturas (aspecto que evidencia la percepción de la distancia cultural), seguido de estrategias de resolución de conflictos y de estrategias metodológicas y curriculares.

En cuanto a los planes de formación continua, Llevot y Bernad (2019b) defienden la necesidad de abordar cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y religiosa y la educación intercultural, así como la comunicación y participación de las familias, combinando la teoría y la reflexión sobre la propia práctica para diseñar acciones de mejora, consensuadas y adaptadas a la realidad del centro educativo.

En segundo lugar, la inclusión de la interculturalidad a través de prácticas que contemplen acciones educativas en las escuelas y en sus aulas debe tener una visión amplia, siendo aprendida y enseñada en todos los conocimientos (Almodóvar, 2017; Maiztegui *et al.*, 2019). En esta misma línea, Escarbajal (2011) manifiesta que «la educación intercultural supone plantear mucho más que estrategias educativas; es sacar a la luz los conflictos que subyacen en nuestra sociedad, vinculados a situaciones que van más allá del sistema educativo». (p. 146)

En cambio, resultados de diversos estudios (Aguaded *et al.*, 2010; Campos, 2008; Gorski, 2008; Llevot & Bernad, 2019b; Palaiologou & Faas, 2012) han puesto de manifiesto que la implementación del enfoque intercultural en prácticas y acciones concretas en la escuela muchas veces se ha traducido en programas o actividades puntuales, que podrían integrarse a modelos curriculares de carácter asimilacionista, separatista y, en el mejor de los casos, integrador. Además, estas acciones y proyectos más transversales pueden derivar también en celebraciones folklóricas de la diversidad cultural, lo cual genera una comprensión descontextualizada de la misma, fomenta estereotipos o simplificaciones étnicas sin un análisis crítico, abandonando el terreno de valores o enfoques teóricos en boga, como convivencia, tolerancia e intercambio cultural (Ballesteros *et al.*, 2014; Bleszynska, 2008; Llevot & Bernad, 2019b; Martínez, 2014; Muñoz-Sedano, 2010; Palaiologou & Faas, 2012; Portera, 2008). Este hecho imposibilita la consecución de la implantación de un enfoque real intercultural (Aguado *et al.*, 2017). Y es que, tal como subrayan Escarbajal (2009) y López y Tuts (2012), la interculturalidad no significa presencia de alumnado extranjero en el aula, ni realización de acciones de tipo sumativo (añadiendo contenidos propios de este perfil de alumnado presente en el aula o en las clases

programadas) o realización de acciones a propósito como la celebración del día de la paz, semana intercultural o muestra de gastronomía.

De otro modo, también se introduce la interculturalidad a través de asignaturas específicas, como por ejemplo en la de música, como defiende Bernabé (2015), que garantiza la convivencia entre culturas (interculturalidad) y no la mera coexistencia cultural (multiculturalidad), dado que es un espacio compartido por todo el alumnado donde se prima la importancia del diálogo.

Asimismo, otros estudios sobre la práctica de la educación intercultural señalan que esta se extiende o bien como acciones para suplir dificultades en el aprendizaje, o bien se reduce a la dimensión lingüística. De hecho, Arroyo y Berzosa (2017) y Llevot y Bernad (2019b) indican que la mayoría de las medidas de intervención interculturales en las escuelas tienen un carácter compensatorio dirigido a grupos específicos como las aulas de enlace con la enseñanza del español, sin afectar al currículo general. Por más que se defienda en materia de adaptación lingüística apostar por desarrollar mecanismos de apoyo lingüístico, deben aplicarse dentro de una completa normalización y la no segregación del alumnado (López & Tuts, 2012). Esta necesidad de imbricar la interculturalidad dentro del currículo escolar de forma transversal como la vía más adecuada y recomendable para desarrollar una educación real en las escuelas aparece con fuerza desde hace años (Aguaded *et al.*, 2010; Leiva, 2011b; López & Tuts, 2012; Neuner, 2012; Osuna, 2012). Algunas orientaciones prácticas para la transformación intercultural del desarrollo curricular escolar como marco para la acción social se basan, según Aguaded *et al.*, 2010, en:

- Una visión menos etnocéntrica, añadiendo unidades didácticas, trabajos, contenidos al currículo ordinario que lleven a cabo acciones educativas de sensibilización contra prejuicios y estereotipos.
- El desarrollo del currículo mediante actividades y proyectos, dirigidos a todo el alumnado, cultivando actitudes y competencias.
- Un planteamiento curricular dirigido a una comprensión cognitiva y el desarrollo de determinadas actitudes en el alumnado, fomentando conductas responsables ante situaciones de injusticia, discriminación y marginación.
- Un planteamiento curricular intercultural que va desde el proyecto educativo del centro hasta las unidades curriculares de cada clase, que incluya los objetivos y contenidos interculturales.

De acuerdo con Garreta *et al.* (2020), se identifica un incremento significativo durante este siglo XXI de las adaptaciones curriculares como acciones implementadas en los centros educativos para una

mejor atención a la diversidad cultural, adaptando materiales, recursos, contenidos relacionados con las culturas de origen y con el apoyo de la tutoría individual.

Tal como define Leiva (2017, p. 35), el «currículo del siglo XXI es un instrumento al servicio del aprendizaje personalizado y también de la construcción democrática de las interculturalidades». En esta construcción de las interculturalidades en las acciones educativas de la escuela, otro aspecto que se debe tener en cuenta son los contenidos de trabajo. Por ejemplo, en relación con aquellos contenidos situados dentro del conocimiento y reconocimiento de las culturas cabe cuidar, tal como señala Abdallah-Preteuille (2011), las dificultades, miedos y ambigüedades presentes en estas acciones, comprendiendo a los demás desde el trabajo de uno mismo y teniendo en cuenta que el conocimiento abstracto y globalizador de las culturas no borre el reconocimiento del individuo singular.

Otra de las acciones educativas postuladas por varios autores para introducir la interculturalidad en los centros educativos es la apertura de la escuela hacia la realización de acciones educativas fuera de la misma que conecten la educación con el diseño de propuestas para desarrollar en los contextos cercanos (asociaciones vecinales y/o entidades variadas del barrio o pueblo...), puede que en sector informal o por medio de las artes (Besalú, 2020; Leiva, 2011b; López & Tuts, 2012; UNESCO, 2010).

Por lo tanto, la interculturalidad en las propuestas educativas está asociada a procesos de intercambio de personas y grupos, que buscan por un lado, como objetivos generales, potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado, así como la igualdad de oportunidades académicas; y por otro lado, potenciar actitudes de respeto hacia culturas diferentes a la propia y mejorar el autoconcepto personal, académico y cultural del alumnado (Arroyo, 2013). Esta importancia de la interacción como acción educativa potenciando el diálogo es señalada también por Baraldi (2019), quien recalca la importancia de mejorar el conocimiento de la diferencia entre las formas de construir y deconstruir la diversidad cultural en la interacción en el aula. En esta interacción intercultural se hace necesario acentuar la importancia de la afirmación de valores (Guzmán, 2018; UNESCO, 2010), dado que la educación en valores se distingue como uno de los fines de la dimensión intercultural de las prácticas educativas (Santos Rego, 2013), que repercute en más solidaridad, comprensión y tolerancia (Alcalá del Olmo, 2004).

Por último, dentro de los contenidos de la educación intercultural, Sánchez (2013) destaca un planteamiento dirigido a la cultura de la paz, proponiendo acciones educativas destinadas a todo tipo de alumnado, en las que se valora la diversidad como fuente de enriquecimiento, la compartición de

valores y la creación de situaciones educativas que permiten aprender a vivir y disfrutar de una convivencia intercultural.

Por lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque intercultural, o sea al tratamiento didáctico de la educación intercultural, varios autores (Aguaded *et al.*, 2010; Alcalá del Olmo, 2004; Lata & Castro, 2016; Malik & Sánchez, 2009; Moliner *et al.*, 2016; Peñalva & Leiva, 2019b; Santos-Rego *et al.*, 2014) defienden el uso del aprendizaje cooperativo y colaborativo como metodología fundamental por la importancia que da a los procesos de interacción entre el alumnado, los cuales ofrecen la oportunidad de tener relaciones más fluidas y equilibradas y descubrir semejanzas, entre otros aspectos. La aplicación de estos métodos de aprendizaje ampliamente defendidos por la educación intercultural e inclusiva, como los proyectos y el aprendizaje cooperativo, se han hecho todavía más importantes a causa de la situación generada por la pandemia de COVID-19 (Dietz & Mateos, 2021).

En consecuencia, el concepto de educación intercultural «se encuentra fuertemente enraizado en las propuestas educativas que pretenden garantizar el derecho de todo alumno y alumna a una educación de calidad, como son la educación democrática, la educación inclusiva, la educación en valores y la educación para la ciudadanía». (Leiva, 2017, p. 155)

Para finalizar, se hace necesario insistir en la dificultad de disponer de estudios empíricos que comprendan todo el territorio español o comparativos sobre prácticas de óptica intercultural en los centros educativos en la etapa de primaria durante este siglo XXI, exceptuando el estudio realizado por el CIDE (MECD-CIDE, 2005b). Como resultado, un estudio concreto en la provincia de Albacete dirigido a alumnos y alumnas de un centro de educación primaria (Hernández *et al.*, 2006) distingue que el alumnado posee unas adecuadas competencias interculturales respecto a las actitudes de sus compañeros de otras culturas pero presenta carencias en conocimientos y habilidades. Por otro lado, a partir de los resultados de un estudio mucho más amplio en la comunidad autónoma de Cataluña (Llevot & Bernad, 2018), se desprende que la diversidad cultural es introducida en la mayoría de centros (concretamente, solo el 15,5 % no hace nada al respecto), y la respuesta es superior en escuelas que tienen más presencia de alumnado de origen extranjero. Además, subraya que las actuaciones más comunes son trabajar la interculturalidad a través del currículo (60,3%) y organizar jornadas interculturales (32,6%). Por otra parte, en la misma comunidad, Garreta y Torrelles (2020) señalan como acciones educativas más identificadas en los centros educativos con un alto porcentaje de alumnado extranjero las de conocimiento de las culturas del mundo, fiestas interculturales, acciones contra el

racismo, actividades artísticas relacionadas con la música o la pintura y la celebración del Día Internacional de las Lenguas Maternas.

## PARTE 2. ESTUDIO EMPÍRICO. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

#### Introducción

«La metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Conlleva la reflexión sobre cómo obtener conocimiento, qué se debe hacer y cómo realizarlo» (Sánchez-Gómez *et al.*, 2018, p.9).

Después de hacer un recorrido por el marco teórico con las principales teorías que fundamentan el trabajo que se presenta, este apartado se centra en la descripción del diseño de la investigación que ha guiado este estudio y su concreción empírica.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) una investigación es definida como «un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento» (p.4).

Siguiendo este fin se expone la organización de aquellos contenidos inmersos en el proceso metodológico de esta investigación para comprender el procedimiento aplicado. Primeramente, se hace alusión al proyecto de la convocatoria “Retos investigación” 2018 correspondiente al Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; donde se enmarca esta tesis, el cual guarda relación directa con el objeto general de estudio y parte del diseño metodológico que aquí se presenta.

En segundo lugar, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, vinculados al proyecto comentado, que junto a las preguntas claves surgidas, constituyen el problema de investigación. El planteamiento del problema de estudio, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) constituye el punto de partida a partir del cual se produce el acercamiento al fenómeno a estudiar y se define la ruta metodológica que se recorrerá. Seguidamente se detallan brevemente las diferentes fases que han marcado la investigación.

A partir del cuarto apartado, se tratan las decisiones de diseño tomadas a lo largo de toda la investigación. De modo que se describen las rutas de investigación seguidas en el diseño empírico del estudio, planteadas desde un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo).



Más concretamente, se desarrolla un apartado destinado a cada perspectiva metodológica, por lo tanto, uno de ellos engloba los procesos cualitativos de la investigación y el otro, los procesos cuantitativos. En estos se incluye una descripción de los instrumentos o técnicas de recogida de información y análisis, los participantes y los procedimientos llevados a cabo durante el desarrollo de los procesos a lo largo del tiempo de investigación.

### **1. Proyecto Convocatoria “Retos investigación” 2018: «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas»**

La tesis doctoral que aquí se presenta tiene su origen en el proyecto de investigación denominado “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”<sup>13</sup> financiado por el citado Ministerio de Economía, Industria y Competitividad a través de la convocatoria de proyectos 2018 I+D+i “Retos investigación”. El proyecto está dirigido por el Dr. Jordi Garreta y Bochaca de la Universidad de Lleida (investigador principal del Grupo de Investigación Análisis Social y Educativa (Gr-ASE)<sup>14</sup>) y la Dra. Núria Llevot y Calvet de la Universidad de Lleida también. Dicho proyecto cuenta con la participación de un equipo de 16 investigadores e investigadoras de diferentes universidades, pertenecientes a cinco comunidades autónomas de España. Se ha realizado durante un período de cuatro anualidades, de 2018 a 2021 y su objeto de estudio han sido los centros educativos de educación primaria de todo el territorio español.

Para concretar, los objetivos que guían el proyecto son los siguientes<sup>15</sup>:

Objetivo general:

- Analizar planteamientos teóricos respecto la diversidad cultural y sus desarrollos empíricos en las escuelas españolas (especialmente desde mediados de los años noventa) en educación primaria.

<sup>13</sup> El código de referencia del proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad es el CSO2017-84872-R. El período de ejecución del proyecto es de 2018 a 2021. El equipo investigador está conformado por miembros de las siguientes universidades: Universidad de Lleida (UDL), Universidad de Girona (UDG), Universidad de Alcalá (Madrid) (UAH), Universidad de Cantabria (UNICAN), Universidad de Granada (UGR), Universidad de les Illes Balears (UIB), Universidad de La Rioja (Unirioja) y Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

<sup>14</sup> Grupo de investigación interdisciplinario de la Universidad de Lleida con una amplia trayectoria consolidada en materia educativa y de desigualdades sociales con destacadas redes nacionales e internacionales a destacar. Grupo SGR-1156 de la Generalitat de Catalunya. Para más información consultar su página web <https://www.grase.udl.cat/>

<sup>15</sup> Para más información consultar la página web del proyecto <http://escuelaintercultural.com>

Objetivos específicos:

- Analizar la(s) evolución(es) y la(s) situación(es) actual(es) de las normativas y de las políticas de las administraciones educativas respecto a la diversidad cultural en España.
- Analizar los discursos de las administraciones educativas y de los responsables de los centros que imparten educación primaria respecto a la diversidad cultural.
- Definir los conceptos de educación compensatoria, educación intercultural, convivencia intercultural, cohesión social e inclusión (y otros relevantes que puedan aparecer) en las diferentes administraciones educativas.
- Detectar, describir y analizar las actuaciones que se realizan para atender y para trabajar la diversidad cultural y relacionarlas con los discursos, la normativa y las políticas implementadas por las administraciones, así como con los puntos fuertes y débiles que identifican los agentes implicados en los centros escolares (miembros del equipo directivo, docentes, miembros de las Asociaciones de Familias de Alumnos y Alumnas (AFA), etc.).
- Comparar los diferentes modelos teóricos y desarrollos empíricos de las administraciones educativas e interpretar, en caso de que existan, los motivos de sus diferencias.
- Elaborar propuestas para favorecer el desarrollo de una interculturalidad potenciadora de la cohesión social y la inclusión.
- Desarrollar hipótesis de trabajo para futuras investigaciones.

Seguidamente se describen las fases de desarrollo del proyecto:

- Primera fase, año 2018-2019. En esta primera fase se ha pretendido conocer el desarrollo normativo desde mediados de los años noventa hasta la actualidad sobre la diversidad cultural en todas las comunidades autónomas de España. También la evolución del discurso político sobre la misma y la introducción de ambos aspectos mediante planes y/o programas promovidos por las administraciones correspondientes en los centros de educación primaria. Esto se ha realizado a partir de la recopilación y análisis de documentación y entrevistas en profundidad semiestructuradas a representantes de las administraciones educativas de todas las comunidades autónomas, concedores de la política educativa en relación a la diversidad cultural en los centros escolares. Estas entrevistas (60 en total) fueron registradas en formato de audio y se transcribieron asignando el acrónimo correspondiente por el equipo investigador del proyecto. Con toda la información recogida se ha elaborado un informe técnico correspondiente a cada comunidad y ciudad autónoma, así como uno estatal de España (a nivel

de ministerio) siguiendo un índice general definido y unificado por todo el equipo de investigación del proyecto sobre el objeto de estudio del mismo.

- Segunda fase, año 2019-2020. La segunda fase ha consistido en la recogida de información y análisis en relación a la concreción del discurso político y teórico descritos en la fase anterior, en los centros educativos. Esto se ha realizado mediante una encuesta telefónica a 1730 representantes de equipos directivos de centros escolares de educación primaria de toda España. El trabajo de campo se ha llevado a cabo a través de la contratación de personal cualificado, el cual fue formado por los directores del proyecto para el desarrollo del mismo, y se coordinó todo desde el equipo de investigación de Lleida. Luego se ha realizado la codificación, tabulación y análisis de los resultados de la misma. Esta tarea de codificación y tabulación se ha centralizado desde la Universidad de Lleida, donde el equipo de investigación de esta universidad llevó el seguimiento y coordinación de la encuesta y se contrató a personal de apoyo para codificar y tabular las cincuenta preguntas de los 1730 cuestionarios obtenidos.
- Tercera fase, año 2020-2021. La tercera fase se ha basado en una investigación de carácter etnográfico, centrada en el análisis en profundidad de las relaciones existentes sobre la temática en diversos centros educativos de primaria distribuidos por diversas comunidades autónomas.
- Cuarta fase, transversal. Esta fase correspondiente a la difusión y transferencia del conocimiento, aunque se ha intensificado durante el cuarto año del proyecto (2021), cabe decir que se inicia anteriormente, desde el año 2019. Ha consistido en la publicación de artículos y otras publicaciones, presentaciones en congresos, jornadas, organización de seminarios, desarrollo de la web del proyecto, realización de cápsulas audiovisuales, etc.

El trabajo que aquí se presenta tiene el origen en este proyecto y los resultados de la tesis provienen del trabajo de investigación englobado en el mismo descrito en este primer punto del capítulo dos. La autora de esta tesis ha participado activamente en cada una de estas fases señaladas, exceptuando la investigación etnográfica en los centros educativos, como se concretará en los siguientes apartados que profundizan y describen la investigación desarrollada para este trabajo de tesis.

## **2. Los objetivos de la investigación**

Esta tesis se contextualiza en todo el territorio español siguiendo el proyecto señalado, así como también coincide con éste en el objeto de estudio (centros de educación primaria de España); si bien su objetivo tiene un carácter más específico, centrándose en el desarrollo de la educación intercultural en el sistema educativo español (especialmente en la educación primaria). Por consiguiente, se analiza

la incorporación de la interculturalidad en las políticas educativas, los discursos teóricos y las prácticas en los centros de educación primaria de España, como una mirada necesaria e ineludible para dar respuesta a las nuevas realidades escolares y sociales, en pro de la inclusión de todo el alumnado.

En vista a la investigación empírica del proyecto de tesis, se plantean los **objetivos** siguientes que han orientado todo el trabajo de campo, mediante la tabla 10.

Tabla 10. *Objetivos generales, objetivos específicos y preguntas asociadas.*

<p><b>Objetivo general.</b></p> <p>1. Analizar la presencia de la interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI.</p>
<p><b>Objetivos específicos.</b></p> <p>1.1. Describir la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa de España y sus comunidades autónomas.</p> <p>1.2. Identificar los enfoques predominantes de educación intercultural en los planes y programas de las administraciones educativas de España y sus diferentes comunidades autónomas.</p>
<p><b>Preguntas asociadas a los objetivos de investigación.</b></p> <p>Se encuentran incorporadas en el guion básico de las entrevistas en profundidad<sup>16</sup> (paradigma cualitativo) realizadas a representantes de las administraciones educativas: ¿cuál es la principal normativa vigente a consultar en relación a la diversidad cultural en su comunidad autónoma o a nivel estatal?, ¿cuáles son los planteamientos básicos desde las administraciones educativas correspondientes en relación a la interculturalidad?, ¿cómo define el concepto de educación intercultural?, ¿qué realiza la administración educativa para atender y trabajar la diversidad cultural?, ¿cuáles son actualmente los planes generales, programas o proyectos desarrollados en relación a la diversidad cultural?, ¿qué intencionalidad tienen estas acciones de óptica intercultural que se llevan a cabo?.</p>
<p><b>Objetivo general.</b></p> <p>2. Identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria.</p>
<p><b>Objetivo específico.</b></p> <p>2.1. Analizar en el discurso de los responsables de los equipos directivos de los centros educativos el enfoque predominante entorno a la educación intercultural.</p>
<p><b>Preguntas asociadas a los objetivos de investigación.</b></p>

<sup>16</sup> Este guion básico se puede consultar en el apartado correspondiente a los anexos de este trabajo.

Corresponden con la pregunta número 22 del cuestionario (paradigma cuantitativo) basado en una escala de valoración tipo Likert (mucho, bastante, poco, nada, no sabe/no contesta, no pertinente), en relación a las preguntas: ¿en qué grado la educación intercultural en su centro educativo se basa en...

- el conocimiento/reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural?
- la promoción del diálogo e interrelaciones interculturales?
- la promoción de la convivencia y la cohesión social?
- el desarrollo de un currículum inclusivo?
- el fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado?
- promoción de la justicia social y equidad?
- un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo basado en proyectos?

(Estos diferentes enfoques fueron identificados a partir de lectura previa de literatura sobre la temática y resultados de investigaciones previas a nivel europeo y español).

#### **Objetivo general.**

3. Describir las líneas de actuación de educación intercultural en los centros de educación primaria de España.

#### **Objetivos específicos.**

3.1. Profundizar en las prácticas de educación intercultural implementadas en los centros educativos de educación primaria de España.

3.2. Analizar la tipología de acciones de educación intercultural desarrolladas en los centros educativos de educación primaria de España.

3.3. Analizar puntos débiles y fuertes de las líneas de actuación, para posibles acciones de mejora.

#### **Preguntas asociadas a los objetivos de investigación.**

Corresponden con la pregunta número 34.1. del cuestionario (metodología cuantitativa), la cual es una pregunta abierta acerca de: ¿qué hacen en el centro educativo en relación a la educación intercultural? y ¿qué acciones concretas realizan de educación intercultural?

Fuente: Elaboración propia.

Al mismo tiempo, se desarrolla el análisis sobre el grado de cumplimiento de las hipótesis de trabajo planteadas en el primer apartado de la tesis a modo introductorio.

### 3. Fases de la investigación

El diseño del proceso metodológico de investigación de esta tesis que se presenta ha estado marcado por las fases señaladas dentro del proyecto de la convocatoria “Retos investigación” 2018 del que forma parte. Por lo tanto, el diseño de las mismas, han sido compartidas y orientadas por los directores de la tesis y desarrolladas siguiendo el periodo de formación de doctorado realizado en el marco de la Universidad de Lleida. Desde la incorporación como doctoranda en el mes de junio de 2018 y presentación el mes de septiembre del correspondiente plan de investigación de la tesis doctoral, se ha participado activamente en el proyecto descrito, hasta el momento de su finalización en septiembre de 2021.

Por consiguiente, a continuación, se hará una descripción de todas las fases de la investigación llevadas a cabo.

- **Primera fase (año 2018-2019).** Planteamiento del problema e identificación del objetivo de estudio realizando un estudio de la temática. Punto de vista empírico: metodología cualitativa. Las acciones realizadas en esta fase han sido:
  - Revisión exhaustiva de literatura nacional e internacional, estudios previos publicados sobre el tema de estudio a investigar y utilización de estadísticas existentes (marco teórico)<sup>17</sup>. Estas tareas según Valles (1999) han de estar siempre presentes en la realización de estudios cuantitativos y cualitativos.
  - Elaboración del plan de investigación correspondiente a la tesis doctoral (concreción de los objetivos y preguntas de la investigación).
  - Diseño metodológico y obtención de datos sobre el objeto de estudio.

Acciones de investigación mediante el uso de metodología cualitativa dentro del proyecto “Retos investigación” 2018:

- Recopilación y selección bibliográfica y documental a través de lectura de documentación diversa, artículos, libros, textos legislativos, consulta de páginas web... con respecto a las políticas educativas referentes a la diversidad cultural llevadas a cabo por las administraciones educativas de las comunidades autónomas de Cataluña, Extremadura y Canarias, desde los años noventa y sobre todo en la actualidad.

---

<sup>17</sup> Estas acciones se han realizado de forma continua y transversal lo largo de todas las fases de la tesis doctoral con el fin de ser revisada, reinterpretada y actualizar los datos pertinentes.

- Realización de diez entrevistas en profundidad semiestructuradas a responsables (a nivel técnico o político) de las diferentes administraciones educativas de las comunidades autónomas de Cataluña, Extremadura y Canarias, como informantes expertos en la materia. La elaboración del guion para las entrevistas, el cual se encuentra adjunto en el apartado de anexos, se realizó conjuntamente por el equipo de investigación del proyecto, guiado por sus directores. Se ha realizado la transcripción literal de todas las entrevistas.
- Elaboración de tres informes técnicos acerca de las comunidades autónomas de Cataluña, Extremadura y Canarias, que recogen toda la información sobre el análisis documental, complementados y ampliados con la información recogida mediante las entrevistas.
- Revisión y análisis del contenido de los todos los informes realizados en las distintas comunidades autónomas españolas, con el fin de seleccionar aquellos aspectos más definitorios del proyecto y objeto de esta investigación.
- Revisión y análisis del contenido de todas las entrevistas (60) realizadas a los diferentes referentes educativos (técnicos y políticos) de las distintas comunidades autónomas, con el fin de seleccionar aquellas manifestaciones referentes al objeto de estudio de esta investigación.
- Para complementar y/o actualizar toda esta selección y análisis de documentación se procedió también a la revisión y selección de información a partir de páginas web de las distintas administraciones autonómicas españolas.
- Participación en un seminario de trabajo intensivo en formato presencial donde contribuyeron todos los miembros del equipo de investigación del proyecto. En este seminario se realizó una valoración exhaustiva de las primeras acciones de esta primera fase de investigación del proyecto, unificando y coordinando la acción de investigación y reflexionando sobre los primeros resultados de los informes autonómicos realizados. A su vez, se trabajó en el diseño del instrumento de recogida de datos cuantitativos (el cuestionario<sup>18</sup>) y se traza el campo de estudio para la siguiente fase (segunda) y los responsables del mismo. Por último, incluyó la organización de unas jornadas formativas sobre atención a la diversidad cultural en la escuela, donde se participó a

---

<sup>18</sup> Este cuestionario se puede consultar en el apartado de anexos del presente trabajo.

través de la presentación de una ponencia sobre algunos de los resultados de los informes realizados.

- **Segunda fase (años 2019-2020)**

- Redacción de un capítulo de libro sobre resultados de la fase primera del estudio y elaboración de artículos empíricos sobre la temática objeto de estudio de la tesis.

Acciones de investigación mediante uso de metodología cuantitativa correspondiente al proyecto “Retos investigación” 2018:

- Trabajo empírico de la encuesta y del diseño del cuestionario, como instrumento de recogida de información a través de un trabajo colaborativo en red con el resto de los miembros del equipo de investigación y guiado por los directores del proyecto (iniciada en el seminario descrito en líneas anteriores).
- Identificación de la población objeto de estudio a través de la elaboración de listados organizados por comunidades autónomas y sus correspondientes provincias (separando los centros educativos según su titularidad: pública, privada y privada concertada), sobre todos los centros de educación primaria existentes en España. A la vez se seleccionaron los datos esenciales necesarios para la investigación, en el caso que fuera posible (nombre, teléfono y correo electrónico).
- Realización de un “pretest” implementando un total de 35 encuestas telefónicas a centros educativos distribuidos por toda España. Seguidamente, una vez pasado correctamente este, se prosiguió con:
  - Realización de encuestas en formato telefónico a representantes directivos de centros educativos de educación primaria de España, siguiendo las directrices para la selección de la muestra indicadas por los directores del proyecto. Coordinación y seguimiento del desarrollo de las encuestas.
  - Participación en un seminario de trabajo del proyecto “Retos investigación” 2018 en formato presencial, donde se hizo una valoración de los objetivos del proyecto y seguimiento del mismo, sobretodo de la implementación de las encuestas. A su vez, se definió la siguiente fase sobre la realización de etnografías escolares.

- **Tercera fase (años 2020-2021)**

- Redacción de artículos empíricos sobre el objeto de estudio.



- Seguimiento del trabajo empírico mediante metodología cuantitativa del proyecto “Retos investigación” 2018. Este se basó en la continuación de implementación de encuestas telefónicas a centros educativos de educación primaria de toda España
- Codificación y tabulación de las respuestas obtenidas en las encuestas una vez finalizadas, siguiendo las directrices establecidas por los directores del proyecto.
- Procesamiento y análisis de la información recogida, una vez enviada al centro de cálculo para la obtención de tablas estadísticas correspondientes.
- Interpretación de los resultados y datos obtenidos a través de ambas metodologías (cualitativa y cuantitativa) y diferentes instrumentos.
- Elaboración del proyecto de tesis y artículos empíricos sobre la temática: análisis de resultados y datos obtenidos y conclusiones.
- Participación en un seminario breve en modalidad virtual, en el cual han asistido todos los miembros del equipo investigador del proyecto. En este encuentro se ha realizado una síntesis general del proyecto, se han puesto en común y descrito el estado de las etnografías por parte de los sub-equipos que han trabajado en la fase 3. Por otra parte, situado en el trabajo de esta tercera fase, se han recogido las publicaciones hechas y las que están en curso y se han diseñado más acciones de transferencia de los resultados de la información del proyecto.

#### **4. Diseño de la investigación. Perspectiva multimétodo**

Con respecto a los supuestos teóricos y perspectivas, así como los propósitos de la investigación y los objetivos planteados nos llevan a seleccionar un diseño de la investigación desde el uso de una metodología mixta, dado que para poder abordar de forma completa el problema de estudio y dar respuesta a todos los objetivos planteados, cabe utilizar el enfoque cualitativo y cuantitativo.

Por una parte, el origen del paradigma cualitativo se encuentra a finales del siglo XIX cuando los antropólogos/as y sociólogos/as empiezan a dar importancia a los datos recogidos dentro del campo de investigación; actualmente desde los años noventa se sitúa dentro del período postmoderno caracterizado por el descubrimiento y redescubrimiento (Cotán, 2016).

Por otra parte, el enfoque cuantitativo fundamentado en el método hipotético-deductivo se caracteriza por ser objetivo, fiable, generalizable, neutral, tener una orientación hacia el resultado, conlleva contraste de hipótesis, busca los hechos o causas de los fenómenos y utiliza una medición controlada como cuestionarios (Albert, 2009).

Sin embargo, desde hace unos años la complementación de estas dos metodologías de investigación, ha visto incrementado su reconocimiento, conformando un nuevo paradigma denominado de investigación mixta, que se ha consolidado como una tercera ruta metodológica, representando en sí una forma de pensar e implementar la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Johnson *et al.*, 2007).

La conveniencia del uso de estos modelos mixtos de metodologías, frente al uso de un único método es justificada por la denominada “eficiencia teórica”, que posibilita un análisis más eficaz, holístico y multidimensional (Sánchez-Gómez *et al.*, 2018).

Para el diseño de la investigación en este trabajo, se ha seguido concretamente un método mixto de diseño secuencial de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) que favorece según estos autores, una mejor triangulación, validez, compensación, visualización de todas las perspectivas posibles, complementación y amplitud de visión más integral y completa del fenómeno, más capacidad de explicación e interpretación conjunta, credibilidad, etc.

El método mixto es definido por Creswell y Plano (2011) como aquel centrado en la recopilación, análisis y mezcla de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o serie de estudios. En esta metodología mixta la investigadora mezcla o combina conceptos y técnicas de investigación de ambas metodologías o enfoques cuantitativos y cualitativos (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), para una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquier enfoque por sí solo tendría (Creswell & Plano, 2011).

Por tanto, la meta de la investigación mixta consiste en «utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales» (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.60).

Las etapas de la investigación en las que se han integrado estos dos enfoques son básicamente: el planteamiento del problema, el diseño de investigación, el muestreo, la recolección de los datos y los procedimientos de análisis y/o interpretación de los datos (resultados), siguiendo a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Además, el patrón seguido para llevar a cabo la investigación ha tenido en cuenta las características señaladas por Creswell y Plano (2011) recogidas en Núñez (2017): recogida y análisis riguroso de los datos tanto cualitativos como cuantitativos basados en preguntas de investigación, búsqueda de un equilibrio entre ambos, empleo de procedimientos en las diferentes fases del programa de investigación y para los diferentes objetivos.

Por lo tanto, brevemente, la fase cualitativa del estudio corresponde a la recogida de datos y análisis a nivel macro, sobre la presencia de la interculturalidad en la políticas educativas y discursos

pertenecientes a la administración educativa, desde el ámbito estatal hasta las comunidades y ciudades autónomas, centrándose en la etapa de educación primaria (correspondiente a los objetivos 1 y 2 de la investigación).

A continuación, la fase cuantitativa del estudio atañe a la recogida de datos y análisis a partir de los centros escolares de educación primaria de España (1730 en total) mediante una encuesta telefónica para conocer el discurso teórico y las acciones que se identifican en relación a la educación intercultural (correspondiente al objetivo 3 de la investigación).

Por consiguiente, el estudio cualitativo realizado en la primera fase ha aportado información útil para adecuar el diseño metodológico del estudio cuantitativo e interpretar los datos del mismo, tal como señalan Campoy y Gomes (2015).

Se presenta una tabla para ilustrar mejor los instrumentos y técnicas categorizados en las diferentes fases del proyecto:

Tabla 11. Diseño del enfoque metodológico mixto de la investigación.

Enfoque mixto secuencial	Fase de la investigación/ Objetivos	Técnicas o instrumentos de recogida de datos	Datos y contexto de análisis de la investigación (participantes)
Enfoque cualitativo	Primera fase  Objetivo general 1	Análisis documental  Entrevistas en profundidad semiestructuradas (guion)	Textos legislativos, documentos oficiales variados, páginas web e informes autonómicos del proyecto.  Diez entrevistas (cuatro en Cataluña, tres en Canarias y dos en Extremadura)
Enfoque cuantitativo	Segunda y tercera fase  Objetivo general 2 y 3.	Encuesta tradicional telefónica (cuestionario)	1730 centros de educación primaria distribuidos por todas las comunidades autónomas españolas. <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1371 públicos</li> <li>- 314 concertado</li> <li>- 44 privados concertados</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### **4.1. La investigación desde el paradigma cualitativo**

Este apartado se centra en las estrategias de investigación social cualitativa utilizadas durante la primera fase de la investigación.

Según definen Taylor y Bogdan (1987) los criterios básicos de la investigación cualitativa son que es inductiva, un arte, humanista, entiende el contexto y las personas bajo una perspectiva holística, es sensible a los efectos que el investigador/a causa a las personas que son objeto de estudio, da énfasis a la validez de la investigación, todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudios, y todas las perspectivas son valiosas, buscando la comprensión.

Se está de acuerdo con Cotán (2016) que en el posicionamiento ante una investigación de índole cualitativo se asumen los profundos procesos de reflexión e implicación que tenemos que ejercer, para poder obtener un proceso de recolección e interpretación de los datos que nos permita conocer bien la realidad objeto de estudio.

Por consiguiente, este enfoque metodológico de investigación cualitativo, se ha aplicado para poder dar respuesta al primer objetivo general del estudio que guía el análisis sobre la presencia de la interculturalidad en las políticas educativas de las diferentes comunidades autónomas de España (en cuanto a legislación y planes y/o programas).

Siguiendo a Flick (2015) para la aplicación de este enfoque nos hemos basado también en las teorías existentes y los resultados de la investigación empírica, con el fin de conocer la realidad objeto de estudio.

##### **4.1.1. Instrumentos o técnicas cualitativas**

Entre la diversidad de técnicas de producción de datos situadas dentro de la investigación cualitativa para hacer posible los objetivos planteados en esta tesis, se han utilizado las siguientes: el análisis documental y la entrevista en profundidad semiestructurada.

En primer lugar, se ha empleado la recopilación documental como técnica en la investigación (Valles, 1999; Ander-Egg, 1995) para la consulta de la legislación educativa española más relevante y reciente a través del Boletín Oficial del Estado (BOE), así como otros boletines y diarios oficiales de las distintas comunidades autónomas. Además, también se ha recopilado información a través de publicaciones de la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y otras páginas web de los departamentos educativos correspondientes, donde se encuentran informes

y/o documentos oficiales relevantes que abordan la temática de la interculturalidad, objeto de esta investigación.

La otra técnica cualitativa utilizada en la investigación han sido las entrevistas<sup>19</sup>, realizadas a responsables técnicos o políticos de las correspondientes administraciones educativas. El carácter complementario de las entrevistas fue señalado por Alonso (1998) dado que posibilita un acercamiento a la información imposible por otras vías. La entrevista como técnica es definida en un sentido general por Campoy y Gomes (2015, p.10) como «una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular». Esta subjetividad directa de la información recogida en la entrevista es a la vez su principal característica y limitación (Alonso, 1998).

Más concretamente, teniendo en cuenta que el equipo de investigación del proyecto buscaba información específica sobre el objeto del mismo (reservando la autonomía de las personas informantes), se decidió optar por la entrevista en profundidad semiestructurada, con el fin de guiar el proceso de recogida de información.

Entre las ventajas que nos proporciona para la investigación el uso esta técnica, siguiendo a Campoy y Gomes (2015) se distingue: profundidad en la respuesta que permite una mejor comprensión del fenómeno estudiado; abordaje de problemas complejos, participación de individuos con experiencias diversas que permite una visión más amplia de los problemas y generación de un gran número de ideas de forma rápida.

Por otra parte, debido a su característica de semiestructurada, debe señalarse que antes de la realización de las entrevistas se diseñó un guion común básico para todas las entrevistas por parte del equipo de investigación del proyecto, pudiéndose adaptar al perfil de cada entrevistado/a. Este guion se estructuró en preguntas abiertas orientadas al proceso y objetivo de la investigación siguiendo grandes bloques de contenidos que se detallan a continuación. Las entrevistas se iniciaron con preguntas exploratorias sobre el perfil del entrevistado/a (cargo, formación, experiencia...). Luego, se preguntó por el perfil sociodemográfico de la población en general de la comunidad o ciudad autónoma correspondiente o de España y del perfil de alumnado presente en los centros educativos (en cuanto a diversidad cultural), atendiendo a la vez a la evolución del mismo (de forma general). Se continuó por preguntar acerca del perfil de los y las profesionales que están dedicados a atender o gestionar de forma específica la diversidad cultural en la educación primaria en los centros educativos. Después, se realizaron preguntas acerca de la evolución de la atención diversidad cultural

---

<sup>19</sup> El guion básico de las entrevistas se puede consultar en el apartado de anexos de este trabajo.

en el contexto educativo formal de cada comunidad autónoma (o España, en el caso del ministerio), junto a una identificación de la principal legislación sobre el objeto de estudio a consultar señalando la que tenía carácter vigente. También, se pidió una definición breve de los conceptos más destacados utilizados en las administraciones educativas tanto en los discursos o políticas respecto a la diversidad cultural (entre los cuales se incluyó la educación intercultural). Finalmente, se preguntó por los planes y programas educativos que se llevan a cabo desde las administraciones para atender y gestionar la diversidad cultural en el contexto educativo formal, contextualizado en la educación primaria.

#### **4.1.2. Procedimiento**

En esta primera fase de la investigación mediante los instrumentos descritos, se llevó a cabo la lectura, análisis y selección de toda la documentación normativa y discursiva (a nivel oficial) relacionada con el objeto de estudio; a partir, por un lado, de los informes autonómicos correspondientes realizados a través del proyecto de la convocatoria “Retos 2018”, donde se incluye esta investigación. Por otro lado, se ha buscado y seleccionado información a partir de páginas web oficiales donde se ha encontrado una gran variedad de documentos, con el fin de obtener información más actualizada posible y completa. La recopilación de documentación y análisis sobre el objeto de estudio de la investigación se ha realizado de manera mucho más intensa en relación a las comunidades autónomas de Cataluña, Extremadura y Canarias, de las que se ha elaborado su informe correspondiente. Luego se ha complementado la información a partir de la otra técnica indicada, las entrevistas<sup>20</sup>, realizadas a responsables técnicos o políticos de las correspondientes administraciones

Con respecto a las entrevistas en profundidad semiestructuradas, tal como se ha comentado, siguieron un guion abierto de preguntas conforme el guion del informe, con la finalidad de comprender aquello que sucede en el campo de la diversidad cultural (educación intercultural), en los contextos político-educativos españoles (Flick, 2007; Taylor & Bogdan, 1987). Las entrevistas se fundamentaron en una conversación profesional con una o varias personas (Ruiz, 2012) mediante contacto directo, exceptuando algún caso que se hubo de realizarla a través de llamada telefónica o mediante herramientas de comunicación virtual. Todas las entrevistas fueron registradas y luego transcritas literalmente, asignando el acrónimo correspondiente indicado. La transcripción de las entrevistas es un paso fundamental para el análisis de los datos, dado a que según Gibbs (2012) corresponde a la preparación de los datos, y se debe tener en cuenta que es un cambio de medio y eso introduce cuestiones de precisión, fidelidad e interpretación.

---

<sup>20</sup> El guion básico de las entrevistas se puede consultar en el apartado de anexos de este trabajo.

De manera que, el total de estos informes autonómicos y el estatal, que recogen las entrevistas transcritas fueron el punto de partida para el análisis de los datos que dan lugar a la realización de este trabajo, a partir de los cuales se realizó una selección y categorización de la información de acuerdo con los objetivos de análisis definidos.

Siguiendo a Gibbs (2012) la sistematización del análisis de los datos se ha concretizado en los siguientes pasos:

- a) Preparación de los datos. Corresponde con las transcripciones literales de las entrevistas pertenecientes a informantes de la Comunidad Autónoma de Cataluña, Canarias y Extremadura.
- b) Redacción de los datos. Coincide con la redacción de los informes correspondientes a las comunidades denominadas donde se sitúan las entrevistas realizadas.
- c) Codificación de la temática de estudio.
- d) Categorización.

Concretamente, se realizó una reducción y categorización de las manifestaciones recogidas en relación con el tema de estudio, por medio de la técnica de análisis de contenidos siguiendo también a Basulto (2016) a través de la cual se analizó la presencia de conceptos incluidos en el trabajo educativo de interculturalidad en toda la información recogida.

- e) Análisis comparativo buscando patrones y relaciones entre los datos.

Este proceso de análisis de los datos recogidos, tal como señala Urbano (2016) frecuentemente se convierte en la esencia, ya que es a partir de donde se observa si el método aplicado funciona o si se alcanzan los objetivos propuestos, mediante la triangulación y codificación de toda la información. La fase previa de recopilación teórica y la elaboración de estos informes que recogen las entrevistas se considera de acuerdo con Campoy y Gomes (2015) como fase previa a la elaboración del cuestionario o sea, para diseñar e identificar contenidos a incluir en el instrumento de investigación de la siguiente fase de la investigación de corte cuantitativo que se desarrollará en el apartado 4.2.

A continuación, se presentarán en una tabla todos aquellos documentos consultados de carácter legislativo que se han analizado y citado en el análisis empírico cualitativo de esta investigación (apartado 5.1.1.). El criterio de selección de estos documentos ha sido aquella normativa (de rango diverso) donde se ha identificado que se regulan aspectos acerca del objeto de estudio de la investigación, tanto a nivel de toda España como en las distintas comunidades autónomas<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta no tienen competencias educativas descentralizadas y su normativa depende de la aprobación del Ministerio de España.



Tabla 12. Listado de los documentos legislativos analizados en la investigación (trabajo de tesis).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE n.º 238 de 4/10/1990)
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE n.º 106 de 4/05/2006)
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad de Educativa (LOMCE) (BOE n.º 295 de 10/12/2013)
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE n.º 340 de 30/12/2020)
Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el observatorio estatal de la convivencia escolar (BOE, n.º 12 de 13/01/2018)
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria <sup>22</sup> (BOE, n.º 52 de 1/03/2014)
Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, n.º 202 de 21/10/2014)
Decreto 229/2011 de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG, n.º 242 de 21/12/2011)
Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOCT, n.º 251 de 30/12/2008)
Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos en Baleares (BOIB, n.º 67 de 5/05/2011)
Decreto 85/2018 de 20 noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCL, n.º 229 de 23/11/2018)
Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña (DOGC, n.º 7477 de 19/10/2017)
Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana (DOGV, n.º 8356 de 7/08/2018)
Decreto 188/2017 de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas (BOA, n.º 240 de 18/12/2017)

<sup>22</sup> Etapa educativa en la que se centra el estudio.



Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOE, n.º 238 de 1/10/2014)
Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del proyecto de convivencia en los centros educativos en el marco del proyecto educativo de centro de Cataluña (DOGC, n.º 7336 de 24/03/2017)
Orden 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana (DOCV, n.º 7330 de 1/08/2014)
Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, n.º 108 de 2/06/2011)
ORDEN EDU/71/2016, de 8 de febrero, por la que se constituye un grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano y su inserción en el currículum de Castilla y León (BOCYL, n.º 29 de 12/02/2016)
Documentos legislativos que regulan los currículos oficiales de la Educación Primaria en España, analizados en la tabla 27
Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGC, n.º 7311 de 7/07/2014)
Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, n.º 142 de 20/06/2016)
Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la comunidad autónoma de Extremadura (DOE, n.º 114 de 16/06/2014)
Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en las Islas Baleares (BOIB, n.º 97 de 19/07/2014)
Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejería de Educación, Univesidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA, n.º 119 de 20/06/2014)
Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, n.º 132 de 11/07/2014)

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria, en Cataluña (DOGC, n.º 6900 de 26/06/2015)
Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC, n.º 156, de 13/08/2014)
Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR, n.º 74 de 16/06/2014)
Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV, n.º 9, de 15/01/2016)
Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOCM, n.º 175 de 25/07/2014)
Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC, n.º 29 de 13/06/2014)
Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, n.º 50 de 13/03/2015)
Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA, n.º 202 de 30/08/2014)
Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM, n.º 206 de 6/09/2014)
Decreto Floral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON, n.º 174 de 15/09/2014)
Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOC, n.º 171 de 9/09/2014)

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, a continuación, también se lista la denominación variada de planes y/o programas implementados por el ministerio y las diferentes administraciones educativas de cada comunidad autónoma que se han identificado y analizado en el correspondiente apartado empírico de este trabajo de tesis (punto 5.1.2.). El criterio de selección de estos planes y programas educativos ha sido que estuvieran encauzados hacia la educación intercultural (objeto de estudio de la investigación) y que su

desarrollo fuera tanto en el contexto estatal (a nivel de ministerio), como en las distintas comunidades y ciudades autónomas.

*Tabla 13. Listado de planes y/o programas citados en el trabajo de tesis catalogados por enfoques de educación intercultural.*

Planes o programas de acogida del alumnado
<p>Programa de acogida al sistema educativo en la Comunidad Valenciana</p> <p>Plan de acogida hacia el alumnado recién llegado en Cataluña</p> <p>Plan de acogida hacia el alumnado recién llegado en Canarias</p> <p>Programa de acogida al alumnado inmigrante en Navarra</p> <p>Programa de acción tutorial de acogida o acción integral en la ciudad autónoma de Melilla</p> <p>Programa PAIRE (programa de acogida y refuerzo educativo: lingüístico, cultural y educativo) en Baleares</p>
<p>Aulas<sup>23</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas de dinamización intercultural en la Comunidad de Cantabria</li> <li>- Aulas de acogida en la Comunidad de Murcia y Cataluña</li> <li>- Aulas de acogida y acceso al currículum en el Principado de Asturias</li> <li>- Aulas de inmersión lingüística en las comunidades autónomas de Ceuta y Melilla</li> <li>- Aulas de adaptación lingüística y social en Castilla y León</li> <li>- Aula de enlace en Madrid</li> <li>- Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía</li> </ul>
Planes o programas de atención a las necesidades específicas del alumnado
<p>Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) en varias comunidades autónomas (Aragón, Baleares, La Rioja, Ceuta, Andalucía, País Vasco y Galicia)</p> <p>Plan “Euskadi Bidelaguna” en el País Vasco</p> <p>CAEP-ÍTACA, en Extremadura, destinado a la prevención del fracaso y abandono escolar temprano en los barrios y pueblos de la región donde hay un Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP)</p> <p>Plan regional de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar en Murcia</p>

<sup>23</sup> Se ha considerado incorporar las diferentes denominaciones de “aulas” dentro de estos planes y/o programas por su significación dentro de los mismos y su presencia en la literatura sobre la temática a través de diversos estudios.

Plan de compensación educativa e intercultural en Murcia

Plan de éxito educativo y prevención del abandono educativo temprano (PEEPAET) en Castilla-La Mancha

Plan de prevención y control del absentismo escolar en Castilla y León

Programa marco de prevención y control del absentismo escolar en Madrid

Programa de Apoyo a la Lectoescriptura (PAL) en La Rioja

Programa Refuerzo, estímulo y motivación para el alumnado (REMA) dentro de programas de éxito educativo en Extremadura

Programas de inmersión lingüística dirigidos al alumnado recién llegado en Extremadura

Programa de inmersión lingüística en Ceuta

Programas de refuerzo lingüístico en el País Vasco

Programa de apoyo lingüístico para inmigrantes en Andalucía

Programa de apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante (INSTARSE) en Canarias

Proyectos y programas de actuación para el apoyo lingüístico y social en Cataluña

Programa de Acogida y Refuerzo Educativo (PAIRE) en Baleares

Programas de refuerzo del español en Aragón

Aula virtual de español, refuerzo de la lengua para alumnado de incorporación tardía en Asturias

#### Planes o programas para trabajar la inclusión ( más integración)

II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020, en el País Vasco

Programa 2030 de educación inclusiva y eliminación de la segregación escolar en Castilla y León

Plan de inclusión en varias comunidades (Cataluña, Extremadura, Galicia o Aragón)

Programa Educativo MUS- E (carácter más aplicado) en varias comunidades

#### Planes o programas para tratar a todo el alumnado igual, sin diferencias

Plan Heziberri 2020, para la mejora del sistema educativo basado en la equidad hacia la excelencia en el País Vasco

Plan de atención a la diversidad en diversas comunidades (Murcia, Ceuta y Comunidad de Madrid)

II Plan de atención a la diversidad 2017-2022 en Castilla y León

Plan estratégico de atención a la diversidad 2016-2020 en Canarias

Plan estratégico de atención a la diversidad 2017-2021 en Navarra

Plan “proxecta” en Galicia

Planes o programas para favorecer la convivencia en el centro educativo

Plan regional de convivencia escolar en Extremadura

Plan director para la convivencia (clima escolar y convivencia) en Canarias

Proyecto de convivencia y éxito educativo en Cataluña

Plan de convivencia para los centros educativos de Cantabria

Plan estratégico para la mejorad de la participación y convivencia de los centros en Asturias (2017-2021)

Plan de convivencia en Navarra

Plan para la mejora de la convivencia en Madrid

Estrategia gallega de convivencia escolar

Plan regional para la convivencia escolar en Murcia

Plan de convivencia (en los centros) en La Rioja y Aragón

Plan estratégico de cohesión social con las personas migrantes y convivencia intercultural en Castilla y León 2018-2021

Programa “kit Caixa Valores” de convivencia en Ceuta

*Observatorio estatal de convivencia escolar y observatorios en todas las comunidades autónomas*

Planes o programas para tener en cuenta la diversidad cultural en todas las acciones transversales

Plan integral para la gestión de la diversidad cultural 2018-2021 en Aragón

Plan de interculturalidad en Cantabria

Programa de educación plurilingüe e intercultural, en Cataluña y Valencia

Plan de desarrollo para el plurilingüismo

Programas de promoción de la interculturalidad en el País Vasco Programa “conecta cultura” en Galicia (carácter más aplicado)
Otros planes y/o programas a nivel de ámbito nacional
Programa de enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí Programas de lengua, cultura y civilización rumana Programa de lengua y cultura portuguesa, polonesa, búlgara o urdú. Programa de alfabetizaciones múltiples (para lenguas no hispanas a nivel de ministerio)

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.3. Participantes en la investigación cualitativa

El posicionamiento cualitativo en un investigación posibilita el fomento de la participación de personas claves para ser escuchadas abiertamente por su experiencia y conocimientos, de modo que se democratiza la investigación (Cotán, 2016).

Por lo que se refiere al perfil de las personas informantes fue definido por el equipo de investigación del proyecto, el cual decidió como mejor perfil para recoger la información necesaria de acuerdo a los objetivos del proyecto, profesionales técnicos y representantes políticos de las diferentes administraciones educativas. Por un lado, los profesionales técnicos, son definidos como aquellos responsables de la aplicación de políticas educativas respecto el tema de estudio; por otro lado, los representantes políticos son aquellos ubicados en las direcciones generales o similares que conocían o tenían responsabilidad directa en relación a la gestión o tratamiento de la diversidad cultural en el sistema educativo español, considerando el nivel de representatividad de los mismos.

De modo que, la muestra de participantes fue elegida de forma no probabilística intencional, haciendo una selección de aquellos informantes que podían ser claves por su posición, cargo, funciones, experiencia... a fin y efecto de que la recogida de información fuera más relevante y tuviera más calidad. Para la realización del proyecto “Retos 2018” donde se incluye esta investigación, se realizaron un mínimo de dos entrevistas en cada comunidad<sup>24</sup> y ciudad autónoma suponiendo un total de sesenta entrevistas, cuyo perfil general fue el siguiente: treinta y siete personas ocuparon cargos

<sup>24</sup> A excepción de a nivel ministerial (España) y la Comunidad Autónoma de Andalucía y País Vasco dónde sólo se pudo tener acceso a una persona informante.

técnicos y veintitrés, cargos políticos; por otra parte, treinta y una fueron mujeres y veintinueve hombres. Las manifestaciones recogidas en estas entrevistas han sido revisadas y analizadas para la realización de esta tesis. Los nombres e identidades a las que representan las personas informantes no se indican en este trabajo con miras a proteger la confidencialidad de las mismas y preservar su identidad. No obstante, con el fin de homogeneizar y en vista a realizar el análisis e identificación se han construido y utilizado acrónimos a partir de letras (correspondientes a la comunidad autónoma y perfil de la persona entrevistada) y números, para diferenciar en el caso de coincidir estas. A continuación, se concretan los acrónimos en la siguiente tabla.

*Tabla 14. Listado de los acrónimos utilizados en las entrevistas.*

<b>Listado de acrónimos</b>	
<b>Primera letra del acrónimo: comunidades autónomas.</b>	
<b>A</b>	Andalucía
<b>AR</b>	Aragón
<b>AS</b>	Asturias
<b>B</b>	Baleares
<b>C</b>	Canarias
<b>CA</b>	Cantabria
<b>CLM</b>	Castilla-La Mancha
<b>CL</b>	Castilla y León
<b>CAT</b>	Cataluña
<b>CE</b>	Ceuta
<b>CM</b>	Comunidad de Madrid
<b>E</b>	Extremadura
<b>G</b>	Galicia
<b>LR</b>	La Rioja
<b>M</b>	Melilla
<b>MU</b>	Murcia
<b>N</b>	Navarra
<b>PV</b>	País Vasco
<b>V</b>	Valencia
<b>ES</b>	España

<b>Segunda letra del acrónimo: Perfil del/la entrevistado/a.</b>	
<b>P</b>	Político/a
<b>T</b>	Técnico/a
<b>Tercera letra del acrónimo:</b>	
<b>1,2,3...</b>	En caso que coincidan las anteriores y para diferenciar

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente se detalla la información de las entrevistas a las que pertenecen aquellas manifestaciones citadas en esta tesis (capítulo 3) seleccionadas por su relación con el objeto de estudio, en total 38.

Tabla 15. Listado de los acrónimos de las entrevistas utilizadas en este trabajo de tesis<sup>25</sup>

Comunidad autónoma	Técnico/a	Político/a	Hombre	Mujer	Acrónimo
Aragón		1	1		ARP1
Aragón	1		1		ART1
Aragón	1			1	ART3
Asturias		1	1		ASP1
Asturias	1			1	AST1
Asturias	1			1	AST2
Andalucía	1		1		AT1
Baleares		1	1		BP1
Baleares	1			1	BT1
Cantabria		1		1	CAP1
Cantabria	1		1		CAT1
Cantabria	1			1	CAT2
Cataluña		1		1	CATP1
Cataluña	1		1		CATT1
Cataluña	1		1		CATT2
Cataluña	1			1	CATT3

<sup>25</sup> El criterio de selección de estas entrevistas, tal como se explica en el apartado de procedimiento fueron la aparición del concepto de educación intercultural o conceptos y procesos relacionados con este término y enfoque educativo en las manifestaciones de las personas entrevistadas.



Ceuta		1	1		CEP1
Ceuta	1			1	CET1
Castilla- La Mancha		1	1		CLMP1
Castilla y León	1			1	CLT1
Comunidad de Madrid		1	1		CMP1
Canarias	1			1	CT2
Canarias	1			1	CT3
España	1			1	EST1
Extremadura	1			1	ET1
Extremadura	1			1	ET2
Galicia	1			1	GT2
Galicia	1		1		GT3
La Rioja		1	1		LRP1
La Rioja	1			1	LRT1
La Rioja	1		1		LRT4
Melilla		1	1		MP1
Melilla	1			1	MT1
Murcia	1		1		MUT2
Navarra		1	1		NP1
Navarra	1		1		NT1
País Vasco	1		1		PVT1
Valencia		1	1		VP1
	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. La investigación desde el paradigma cuantitativo

En este apartado se describen los diferentes elementos que han constituido la fase cuantitativa dentro de la metodología de investigación mixta secuencial, utilizada como se ha comentado con anterioridad.

Por lo cual, una vez delimitado el problema de la investigación, y después de haber descrito la fase de la investigación realizada desde el paradigma cualitativo, se hará una descripción del diseño de la

investigación desde el paradigma cuantitativo. Este se ha utilizado para abordar algunos de los objetivos e hipótesis de la tesis de forma más adecuada, acotando la población o universo de estudio a analizar como centros educativos de educación primaria de todo el territorio español. Los objetivos a los cual quiere responder este enfoque son: identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria y describir las líneas de actuación de educación intercultural en los centros de educación primaria de España.

La recopilación de los datos dentro de ese enfoque cuantitativo comprende la vinculación de las siguientes actividades: selección del instrumento o método de recolección de datos (en nuestro caso, el cuestionario), la aplicación de este instrumento y la preparación de las observaciones, registros y mediciones que se han obtenido, para analizar (Albert, 2009).

En esta perspectiva cuantitativa la expresión de la formalidad según López-Roldán y Fachelli (2015), se realiza a través del uso de un lenguaje propio en los instrumentos de conocimiento: matemático e informático.

En el enfoque cuantitativo se aplican instrumentos para medir las variables de interés para el estudio (Albert, 2009) con respecto a las que se realiza el análisis. En el caso de este trabajo las variables independientes son: porcentaje de alumnado de origen extranjero, comunidades autónomas y titularidad de los centros educativos.

#### **4.2.1. Instrumento de la investigación cuantitativa**

La técnica utilizada para recopilar la información dentro de este enfoque cuantitativo ha sido una encuesta telefónica tradicional<sup>26</sup> (Hoy & Adams, 2015; Nardi, 2018), caracterizada porque la interacción entre la persona entrevistadora y la persona entrevistada se produce a través de la línea telefónica (Díaz de Rada, 2010). Su finalidad ha sido conseguir de una forma sistemática a partir de una interrogación, medidas sobre los conceptos derivados de la problemática de la investigación (López-Roldán & Fachelli, 2015). Las principales ventajas de la utilización de la encuesta telefónica como instrumento de recogida de información según Díaz de Rada (2010) es la rapidez en la obtención de datos y el favorecimiento de su representatividad, que permite contactar con toda la población objeto de estudio. Además, siguiendo a Cea (2009) se destacan otras ventajas como: disminución de los costes y tiempo del trabajo de campo, aumento de los intentos de selección antes del reemplazo de una unidad de la muestra, menor inhibición que la entrevista personal y cubrimiento

---

<sup>26</sup> El cuestionario implementado, mediante esta encuesta, se puede consultar en el apartado de anexos del presente trabajo.

de núcleos dispersos de población. Esta última característica ha sido muy favorable para esta investigación ya que la población objeto de estudio se ha presentado muy dispersa en todo el territorio español y ha facilitado el contacto con escuelas de toda la geografía española. Sin embargo, algunas críticas a la encuesta por teléfono son aquellas en relación a la comunicación entre persona entrevistadora-entrevistada como que es únicamente verbal (sin soportes visuales), y el ejercicio contante de atención o memoria que deben ejercer la persona entrevistada en relación a la respuesta a las distintas preguntas que se le va haciendo (Cea, 2009).

En relación al diseño del cuestionario de la investigación que aquí se presenta, se ha constituido a partir de los resultados e información producidos en la fase previa teórica y después de realizar algunas de las entrevistas correspondientes a la fase de investigación de enfoque cualitativo. El cuestionario fue diseñado por miembros del equipo de investigación del proyecto de la convocatoria de investigación “Retos 2018”, donde se enmarca esta investigación. Tal como se ha detallado en el apartado uno del presente capítulo dos, antes de llevar a cabo su aplicación, las preguntas fueron revisadas y validadas para comprobar su adecuación con los objetivos del proyecto, validándose por tres expertos con perfil de psicopedagogía y sociología.

Las cincuenta preguntas que han conformado el cuestionario de medida extensa, han sido variadas, predominando las de carácter cerrado pero también incluyendo preguntas abiertas; de respuesta única o múltiple y alguna escala psicométrica, concretamente la escala Likert<sup>27</sup>.

Particularmente, para la realización de este trabajo, se ha analizado la información recogida a través de dos de las preguntas del cuestionario. La primera pregunta corresponde al número 22 del cuestionario, organizada según una escala Likert. Esta pregunta ha consistido en interrogar sobre “en qué grado en su centro, la educación intercultural se basa en: ¿el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural?, ¿la promoción del diálogo e interrelaciones interculturales?, ¿la promoción de la convivencia y cohesión social?, ¿el desarrollo de un currículum inclusivo?, ¿el fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado?, la promoción de la justicia social, equidad ¿educación para el desarrollo y ciudadanía global? ¿Y un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos (aprendizaje y servicio)? ”.

La segunda pregunta analizada concierne al número 34 y tiene un carácter más abierto. Ha consistido en preguntar sobre si “¿desarrollan en su centro acciones de educación intercultural actualmente? y ¿qué prácticas realizan enmarcadas dentro la educación intercultural en la actualidad?”, recogiendo

---

<sup>27</sup> Renis Likert, 1932

una variedad de respuestas de las personas informantes, que han sido codificadas y catalogadas posteriormente para su análisis.

#### **4.2.2. Procedimiento**

El proceso empírico de implementación de los cuestionarios se llevó a cabo desde el 1 de octubre de 2019 al 14 de marzo de 2020, por parte de personal investigador con experiencia previa en la realización de encuestas telefónicas en el terreno educativo y sociológico y formada explícitamente por el director del proyecto, entre los que se sitúa la investigadora que presenta esta tesis doctoral.

Primeramente, para la confección de la identificación de la población total a partir de la cual surge la muestra correspondiente de la investigación, se realizó una selección de los centros educativos de educación primaria del curso 2018-2019, siguiendo los datos hallados en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, distribuida por las diferentes provincias españolas (contemplando la diferenciación por titularidad de centro). Estos listados que recopilaban toda la población (N), contemplaban varia información como: el nombre del centro educativo junto con su titularidad (público, privado o concertado), el teléfono de contacto (importante, para poder realizar las encuestas), la dirección postal, el correo electrónico, municipio o pueblo donde se encontraba...

A partir de estos listados confeccionados con toda la información pertinente que constituyeron la población (N), se realizó la elección de los centros a entrevistar, por tanto, la selección de la muestra. La selección del campo se realizó al azar, a partir de una tabla de números aleatoria asignada a los listados de centros educativos de educación primaria por cada provincia de las diferentes comunidades autónomas españolas, a partir de las que se realizaban las llamadas sobre la base de un listado de teléfonos y se cumplimentaba el cuestionario de forma natural. En esta selección al azar (aleatoria) a su vez, se controló que la muestra reprodujera la distribución por titularidad de centros educativos y por territorio provincial. Es decir, este procedimiento utilizado de muestreo aleatorio permite que cada unidad de población tiene una probabilidad igual de participar en la muestra y que esta sea totalmente aleatoria hasta alcanzar el tamaño muestral fijado (Cea, 2009).

Para complementar el trabajo empírico, todas las preguntas abiertas o semiabiertas del cuestionario fueron tabuladas y codificadas desde todas las preguntas. En relación a la pregunta número 34 presentada en esta tesis, que corresponde con una pregunta abierta, este proceso permitió hacer posible la obtención de una información más amplia y detallada (López-Roldán & Fachelli, 2015) de las acciones que se realizan dentro de la práctica de la interculturalidad en los centros educativos.

Tras la tabulación y codificación (en formato manual), se procedió al análisis estadístico univariable y bivariable de los resultados mediante el programa denominado *Star de Pulse Train*, a través del cual se incorporan pruebas de significación estadística (Test T de proporciones al 95% y al 90%).

Luego se realizó un análisis descriptivo de los datos obtenidos en las encuestas, en función de los porcentajes de respuesta obtenido del número total de la muestra, tomando en relación el objeto de estudio con las variables independientes: porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en los centros educativos, titularidad de los centros educativos y distribución por comunidades y ciudades autónomas.

#### **4.2.3. Participantes (población, muestra y perfil informante)**

La investigación que aquí se expone representa como territorio toda España y tiene como población (N), los centros educativos que impartieron educación primaria en España durante el curso 2018-2019, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, lo cual corresponde un total de 13870 centros (N), de los cuales 10316 (74,38%) son de titularidad pública y 3554 (25,62%) son de titularidad privada.

Para la definición de la muestra (n), y de acuerdo con Canales (2006) se ha seguido un “muestreo probabilístico”, asociado al uso de la metodología cuantitativa; lo cual representa el seguimiento de principios básicos en el procedimiento metodológico de selección aleatoria y utilización de grandes números de sujetos (en el caso de la encuesta del proyecto y trabajo de tesis, 1730).

Luego, la selección del muestreo (mediante una tabla<sup>28</sup> de números aleatorios) ha sido proporcional atendiendo a la titularidad de las escuelas y su distribución territorial por provincias, respecto al número del total de la población (N=13870).

Con todo, esta proporción territorial de la muestra no se ha podido consumir totalmente, pues en la Comunidad de Madrid, el porcentaje de centros de titularidad privada encuestados ha sido menor al que correspondía (representado solamente un tercio del mismo), debido a la gran dificultad de acceso a las escuelas comprendidas en la red privada. Concretamente esta dificultad de acceso, se ha dado también en las Comunidades de Castilla-La Mancha (provincias de Albacete y Ciudad Real), Castilla y León (provincias de Valladolid y Soria), Andalucía (sobre todo en la provincia de Sevilla) y Canarias.

---

<sup>28</sup> Estas tablas comprenden múltiples combinaciones de números extraídos al azar de forma que cada dígito presente una probabilidad igual de figurar en cualquier punto de la tabla.

Por consiguiente, la muestra del total de centros de titularidad privada también ha sido inferior a la que correspondía en otras comunidades autónomas (con una diferencia menos significativa).

Por lo tanto, la muestra correspondiente a estos 1730 centros de educación primaria de España, de titularidad pública, privada y concertada a los que se ha aplicado el cuestionario, han constituido las denominadas por López-Roldán & Fachelli (2015) unidades de análisis. Dicha muestra es generalizable dado el paradigma cuantitativo donde se sitúa (Valles, 1999) y el tamaño de la muestra (n) 1730. El nivel de confianza es del 95,5% en (p = q = 50%) con un error estadístico de ±2,25% en el caso más adverso. En el siguiente apartado se realiza una descripción exhaustiva de la muestra de todos los centros educativos de educación primaria encuestados.

#### 4.2.3.1. Composición de los centros educativos de la muestra

En el curso 2018-19, periodo de realización del trabajo de campo de perspectiva cuantitativa del estudio, en toda España se listaron 13870 centros educativos que impartían educación primaria, a partir de los cuales surgió una muestra de 1730 escuelas distribuidas de forma proporcional por toda España. A continuación, se describen los datos más significativos sobre los centros educativos encuestados.

Tabla 16. Descripción de los participantes en la investigación cuantitativa (población y muestra).

<b>Población total (N)</b>	13870 centros educativos (N)				
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10316 públicos (74,38%)</li> <li>• 3554 privados y privados concertados (25,62%)</li> </ul>				
<b>Muestra (n)</b>	1730 centros educativos (n)				
<b>Variabes de estudio de la muestra</b>	Titularidad de los centros		Comunidades autónomas y ciudades autónomas de España		Porcentaje de alumnado de origen extranjero en educación primaria
<b>Datos (número y porcentaje) de los centros educativos de educación primaria correspondientes a</b>	Públicos	1371 (79,30%)	Andalucía	335	Centros educativos con alumnado de origen extranjero: 1515 centros (87,57%)
	Privados	44 (2,50%)	Aragón	52	
			Asturias	40	
	Privados concertados	314 (18,20%)	Baleares	43	
			Canarias	92	
			Cantabria	20	
			Castilla y León	103	

la muestra según las variables de estudio					Franjas: <sup>29</sup>
			Castilla-La Mancha	88	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hasta un 5%: 30,12%</li> <li>• 6-20%: 35%</li> <li>• 21-50%: 16,4%</li> <li>• Más de 50%: 6,07%</li> </ul>
			Cataluña	300	
			Extremadura	62	
			Galicia	117	
			La Rioja	12	
			Madrid	121	
			Murcia	65	
			Navarra	28	
			País Vasco	70	
			Valencia	176	
			C.A.Melilla	2	
			C.A.Ceuta	4	

Fuente: Elaboración propia.

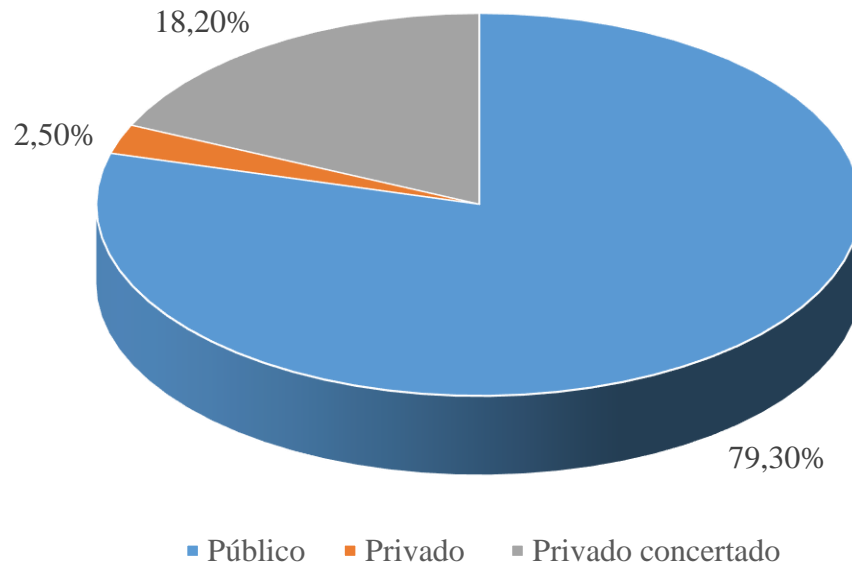
De la observación de esta tabla, si se toma de referencia la población total (N), se ha encuestado a un 12,47% de los centros educativos de educación primaria del curso 2018-2019 de España, correspondiente a una cantidad de 1730 centros educativos (n). Los datos sobre la presencia de alumnado extranjero en educación primaria del centro, surgen de la respuesta dada de forma voluntaria por los miembros del equipo directivo que realizaron el cuestionario, de forma aproximada, ya que no existe otra manera de disponer de esta información.

A continuación se hace un exposición más completa del perfil de la muestra expuesta en esta tabla 16, teniendo en cuenta la información recogida de acorde con el objeto de estudio y considerada de importancia para la definición del perfil de la muestra, a través de gráficos y tablas.

Prosiguiendo el orden de la tabla, se presenta un gráfico que ilustra la composición de los centros educativos de la muestra respecto a su titularidad, en porcentajes.

<sup>29</sup> Estas franjas corresponden a la división en función del porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en los centros educativos, a partir de la pregunta 49 del cuestionario sobre ¿aproximadamente en porcentaje cuál sería la presencia de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana en Educación Primaria en su centro? (los datos son aproximados basados en la declaración de los/las informantes, a causa de que no hay otra manera de obtener dicha información)

Gráfico 17. Titularidad de los centros educativos de la muestra.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en el gráfico la mayoría de centros encuestados son de titularidad pública, correspondiente a un 79,30% del total de centros entrevistados, y el porcentaje de centros de titularidad privada es solo de un 2,50% y privados concertados de un 18,20%, siguiendo aproximadamente la distribución de centros educativos de la población (N).

A continuación con el fin de complementar los datos de la tabla 16, en relación a la segunda y tercera columna se presentan más datos detallados mediante tablas y gráficos variados. Por una parte, la localización territorial de los centros educativos, se exponen en la siguiente siguiente tabla 17, donde se especifica la totalidad de centros encuestados en cada comunidad autónoma (según titularidad de los mismos) y el porcentaje que representan en relación al total de centros (n).

Seguidamente, en la tabla 18, se abarca la descripción de la presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria en los centros educativos<sup>30</sup> de todas las comunidades autónomas de la muestra.

<sup>30</sup> Se recuerda que estos datos son aproximados, ya que debido a su no accesibilidad se han obtenido a partir de las respuestas voluntarias de las personas informantes a las que se implementó el cuestionario, en relación a la pregunta 49 donde respondían sobre el porcentaje aproximado de alumnado extranjero.



Tabla 17. Número total de centros educativos (n) por comunidades y ciudades autónomas y distribución porcentual en relación a la titularidad de los mismos.

	Número de centros	Porcentaje en relación al total (n)	Porcentaje de centros públicos	Porcentaje de centros privados	Porcentaje de centros privados concertados
Andalucía	335	19,4	20,2	27,3	14,6
Aragón	52	3,0	3,0	2,3	3,2
Asturias	40	2,3	2,3	4,5	1,9
Baleares	43	2,5	2,0	4,5	4,5
Canarias	92	5,3	6,3	4,5	1,3
Cantabria	20	1,2	1,1	-	1,6
Castilla y León	103	6,0	6,3	2,3	5,1
Castilla La Mancha	88	5,1	6,1	-	1,6
Cataluña	300	17,3	15,9	11,4	24,5
Valencia	176	10,2	9,3	25,0	11,8
Extremadura	62	3,6	3,8	-	2,9
Galicia	117	6,8	6,6	9,1	7,0
Comunidad de Madrid	121	7,0	7,8	4,5	3,8
Región de Murcia	65	3,8	3,6	2,3	4,5
Navarra	28	1,6	1,6	2,3	1,6
País Vasco	70	4,0	3,2	-	8,3
La Rioja	12	0,7	0,6	-	1,3
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	0,2	0,2	-	0,3
Ciudad Autónoma de Melilla	2	0,1	0,1	-	0,3
<b>Total (n)</b>	<b>1.730</b>	<b>100%</b>			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Centros educativos (n) con presencia de alumnado de origen extranjero matriculado en la Educación Primaria según comunidades y ciudades autónomas.

	Número de centros educativos encuestados (n)	Número de escuelas con porcentaje de alumnado de origen extranjero	Porcentaje de escuelas con presencia de alumnado de origen extranjero en relación al total (n)=1730	Porcentaje de escuelas con presencia de alumnado de origen extranjero en relación a la comunidad autónoma
Andalucía	335	277	16,01	82,69
Aragón	52	50	2,89	96,15
Asturias	40	31	1,79	77,50
Baleares	43	43	2,49	100,00
Canarias	92	82	4,74	89,13
Cantabria	20	16	0,92	80,00
Castilla y León	103	93	5,38	90,29
Castilla La Mancha	88	76	4,39	86,36
Cataluña	300	279	16,13	93,00
Valencia	176	171	9,88	97,16
Extremadura	62	35	2,02	56,45
Galicia	117	80	4,62	68,38
Comunidad de Madrid	121	118	6,82	97,52
Región de Murcia	65	62	3,58	95,38
Navarra	28	22	1,27	78,57
País Vasco	70	64	3,70	91,43
La Rioja	12	11	0,64	91,67
Ciudad Autónoma de Ceuta	4	3	0,17	75,00
Ciudad Autónoma de Melilla	2	2	0,12	100,00
<b>Total</b>	<b>1730</b>	<b>1515</b>	<b>87,57%</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en esta tabla 18 revelan en perspectiva general que un 87,57% de los centros educativos encuestados tienen presencia de alumnado de origen extranjero<sup>31</sup>, correspondiente a 1515 escuelas. Por lo tanto, sólo hay 215 centros educativos de la muestra que manifiestan no tener alumnado de este perfil matriculado respecto al total (n=1730 escuelas). Las comunidades autónomas que presentan un número porcentual de centros educativos con presencia de este perfil de alumnado más alto son Cataluña (16,13%) y Andalucía (16,01%), seguidas de la Comunidad Valenciana (9,88%). No obstante, si se hace una lectura de la existencia de escuelas con alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria respecto al total de la propia comunidad, se encuentra que Baleares<sup>32</sup> es la única comunidad autónoma con un 100% de los centros entrevistados con presencia de este perfil de alumnado, en igual forma que la ciudad autónoma de Melilla. Después (en orden de más a menos) le siguen las comunidades autónomas de Madrid, Valencia, Aragón y Murcia, que presentan un porcentaje entre un 95% y 100%. Estos datos aproximados obtenidos mediante el cuestionario, corresponden en su mayoría a los datos oficiales sobre concentración de alumnado extranjero en la Educación Primaria presentados en el gráfico 12 del apartado 2.3.2., exceptuando la Comunidad de Madrid<sup>33</sup>, la cual no está presente entre las comunidades más destacadas de las estadísticas; y la Comunidad de La Rioja, que no tiene una presencia destacada en la muestra. Por el contrario, las comunidades autónomas que concentran un número menor de alumnado matriculado de origen extranjero en sus centros educativos son Extremadura (56,45%) y Galicia (68,38%), coincidiendo con los datos estadísticos generales (consultar apartado 2.3.2. del capítulo 2, gráfico 12).

Ahora bien la presencia de este perfil de alumnado en las escuelas de educación primaria es muy variada entre ellas. Por eso en función de los datos obtenidos por parte de los responsables de las escuelas en respuesta a la pregunta 49 del mismo (debido a que no hay otra manera de obtener dicha información), se confeccionaron cinco franjas o categorías donde se han situado todas las escuelas encuestadas. Así, estos centros educativos han sido divididos en cinco categorías o franjas por número de matrículas de alumnado de origen extranjero en la educación primaria del mismo: sin presencia de alumnado de origen extranjero, hasta un 5% de presencia, del 6% al 20%, del 21% al 50%, y más del 50%. Los datos sobre el porcentaje de presencia en las escuelas distribuidas por las diferentes comunidades autónomas y ciudades autónomas de España, se exponen en la siguiente tabla 19.

<sup>31</sup> Dato obtenido a partir de la pregunta 49 del cuestionario ¿aproximadamente en porcentaje cuál sería la presencia de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana en Educación Primaria en su centro? (los datos son aproximados basados en la declaración de los/las informantes, a causa de que no hay otra manera de obtener dicha información).

<sup>32</sup> La Comunidad Autónoma de Baleares se sitúa en el porcentaje máximo (15,50%) con respecto a toda España, siguiendo los datos actuales de las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional (consultar apartado 2.3.1. del capítulo 2)

<sup>33</sup> Este hecho puede ser debido a la desviación de la muestra en la Comunidad de Madrid dado que no se han podido completar las encuestas en los centros de titularidad privada a causa de dificultad de acceso a los mismos.

LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Tabla 19. Porcentaje de centros educativos distribuidos por la presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria según comunidades y ciudades autónomas.

	Sin presencia	Hasta 5 %	De 6% al 20%	De 21% al 50%	Más de 50 %
Andalucía	27,0	27,8	14,4	13,4	6,7
Aragón	0,9	0,8	4,0	5,3	6,7
Asturias	4,2	3,1	2,3	0,4	-
Illes Balears	-	1,5	3,3	4,6	1,9
Canarias	4,7	6,5	5,5	3,5	4,8
Cantabria	1,9	1,0	1,3	0,4	1,9
Castilla y León	4,7	7,9	6,0	4,6	2,9
Castilla La Mancha	5,6	3,6	6,6	5,3	1,9
Cataluña	9,8	12,9	19,3	21,8	31,4
Comunidad Valenciana	2,3	9,2	11,6	14,4	11,4
Extremadura	12,6	4,8	1,7	-	-
Galicia	17,2	8,4	5,0	1,4	1,9
Comunidad de Madrid	1,4	3,3	8,8	11,6	14,3
Región de Murcia	1,4	2,5	4,6	4,6	7,6
Navarra	2,8	1,3	1,0	2,1	2,9
País Vasco	2,8	4,6	4,1	3,9	3,8
La Rioja	0,5	0,2	0,7	2,1	-
Ciudad Autónoma de Ceuta	0,5	0,6	-	-	-
Ciudad Autónoma de Melilla	-	-	-	0,7	-
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>				

Fuente: Elaboració propia.

En relación al total de centros educativos de cada categoría, en esta tabla se observa la distribución desigual presente del alumnado de origen extranjero entre los centros educativos de todo el territorio Español, y su concentración en determinadas comunidades autónomas, como ya se ha destacado anteriormente. La opción de no tener presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela, ha sido mencionada por centros educativos de todas las comunidades autónomas con excepción de Baleares. En cambio, las comunidades autónomas que sobresalen por tener centros educativos situados en esta categoría son Andalucía (27%), Galicia (17,2%) y Extremadura (12,6%). En la categoría de una presencia hasta un 5% de alumnado de origen extranjero, se distingue la Comunidad Autónoma de Andalucía con un 27,8%, frente a La Rioja que presenta el menor porcentaje de centros (0,2%). En la tercera categoría del 6 al 20% de alumnado de origen extranjero matriculado en los centros educativos, destacan aquellos situados en Cataluña (19,3%) seguido de Andalucía (14,4%). Siguiendo en la franja del 21 al 50% sobresale de nuevo Cataluña con un 21,8%, seguida de Valencia (14,4%) y Andalucía (13,4%). Por último, acerca de los centros con más porcentaje de alumnado de origen extranjero siendo este más del 50%, igualmente destacan los centros situados en Cataluña, con un 34,1%, seguido a distancia de Madrid (14,3%) y Valencia (11,4%).

A continuación, se presenta la distribución de los centros educativos con presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria tomando la totalidad los centros educativos que forman parte de cada comunidad autónoma, con el fin de poder realizar un análisis comparativo de datos entre las distintas comunidades y ciudades autónomas.

Tabla 20. Porcentaje de centros educativos en cada comunidad y ciudad autónoma según la presencia de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria.

	Sin presencia	Hasta 5 %	De 6% al 20%	De 21% al 50%	Más de 50 %	Total
Andalucía	17,3	43,3	26,0	11,3	2,1	100%
Aragón	3,8	7,7	46,2	28,8	13,5	
Asturias	22,5	40,0	35,0	2,5	-	
Baleares	-	18,6	46,5	30,2	4,7	
Canarias	10,9	37,0	35,9	10,9	5,4	
Cantabria	20,0	25,0	40,0	5,0	10,0	
Castilla y León	9,7	39,8	35,0	12,6	2,9	
Castilla La Mancha	13,6	21,6	45,5	17,0	2,3	
Cataluña	7,0	22,3	39,0	20,7	11,0	
Comunidad Valenciana	2,8	27,3	39,8	23,3	6,8	
Extremadura	43,5	40,3	16,1	-	-	
Galicia	31,6	37,6	25,6	3,4	1,7	
Comunidad de Madrid	2,5	14,0	43,8	27,3	12,4	
Región de Murcia	4,6	20,0	43,1	20,0	12,3	
Navarra	21,4	25,0	21,4	21,4	10,7	
País Vasco	8,6	34,3	35,7	15,7	5,7	
La Rioja	8,3	8,3	33,3	50,0	-	
Ciudad Autónoma de Ceuta	25,0	75,0	-	-	-	
Ciudad Autónoma de Melilla	-	-	-	100,0	-	

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se observa una distribución de los centros educativos encuestados en cada comunidad autónoma española según la matrícula de alumnado de origen extranjero que presentan en la Educación Primaria. Visto que los datos expuestos se refieren a la misma comunidad autónoma (en número porcentual) se puede realizar un análisis comparativo entre las distintas comunidades autónomas. De modo que las comunidades autónomas que concentran una proporción mayor de centros con un porcentaje de alumnado de origen extranjero más alto (correspondiente a la categoría de más del 50%) son Aragón (13,5%), Madrid (12,4%) Murcia (12,3%), Cataluña (11%), Navarra (10,7%) y Cantabria (10%). Por lo contrario, las comunidades autónomas de Asturias, Extremadura y La Rioja no presentan centros en esta categoría. Entre estas, Extremadura tampoco tiene centros educativos encuestados con una matrícula de alumnado de origen extranjero del 21% al 50% y Asturias solo un 2,5%. Sin embargo, la Rioja sí que tiene la mitad de los centros educativos incluidos en esta franja, siendo la única comunidad que tiene la mayor cantidad de escuelas de su propia comunidad en esta franja de porcentaje (21% al 50%). En contraposición a estos centros con una alta presencia de alumnado de origen extranjero, se distinguen aquellos que no tienen alumnado de este perfil, los cuales sólo están ausentes en la Comunidad Autónoma de Baleares, y sobresalen en Extremadura representando un 43,5% de los centros y en Galicia con un 31,6%. En cuanto a los centros que tienen una presencia hasta el 5% de alumnado de origen extranjero, destacan en Andalucía con un porcentaje del 43,3%, aunque también otras comunidades tienen una cantidad de centros similar en esta categoría con un porcentaje aproximado alrededor del 40%, como Asturias, Castilla y León y Extremadura. Las comunidades de Aragón (46,2%), Baleares (46,5%), Castilla-La Mancha (45,5%), Madrid (43,8%), Murcia (43,1%), Cantabria (40%), Cataluña (39%) y Valencia (39,8%), coinciden en tener un mayor número de centros educativos encuestados en relación a su propia comunidad con una matrícula de alumnado de origen extranjero situada entre el 6% y 20%. Por consiguiente se convierte en la franja general mayoritaria.

Por lo que se refiere a los datos absolutos de toda la muestra distribuidos por franjas de porcentaje de alumnado de origen extranjero a continuación se exponen y comentan más datos, con respecto a la vez con la titularidad de los centros educativos.

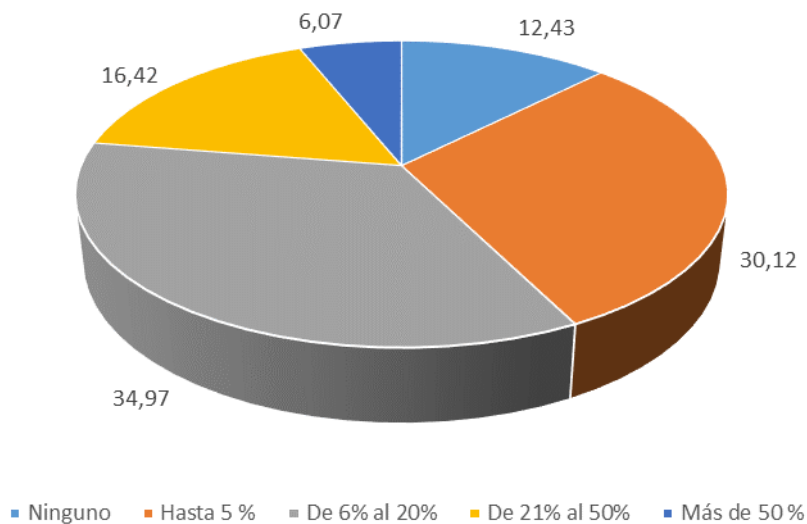
Tabla 21. Número de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria en las escuelas de la muestra.

Alumnado de origen extranjero en la escuela	Número de centros educativos
Sin alumnado de origen extranjero	215
Hasta 5 %	521
De 6% al 20%	605
De 21% al 50%	284
Más de 50 %	105
<i>Total de centros educativos</i>	<i>1515</i>

Fuente: Elaboración propia

A continuación se muestra el porcentaje que representa cada franja para visualizar mejor estos datos, mediante el gráfico 18.

Gráfico 18. Distribución en porcentajes de alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria de las escuelas.



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico muestra la presencia del alumnado de origen extranjero matriculado en educación primaria en los centros educativos encuestados (correspondientes a la muestra) distribuido en las diferentes franjas señaladas<sup>34</sup>. En términos generales, tal como se observa en el gráfico y en cuanto a estas franjas,

<sup>34</sup> Sin presencia, hasta el 5%, del 6% al 20%, del 21% al 50% y más del 50%



la presencia de este perfil de alumnado es dispar en los centros educativos, ocupando la mediana del valor de porcentaje del 16,42% y situándose la media aritmética en 13,59%. Es conveniente acotar que este dato es superior a la media de alumnado de origen extranjero matriculado en la población total de Educación Primaria en España situado en un 11,85%. Siguiendo con el análisis del gráfico, se observa que la franja más señalada por las escuelas es la que alberga entorno el 6% y el 20% de matrículas de alumnado de origen extranjero, en concreto, un 34,97% de los centros se sitúan en esta franja. Le siguen de cerca en cuanto a cantidad aquellos centros educativos que tienen hasta un 5% de alumnado de origen extranjero matriculado con una representación del 30,12% de las escuelas. Los centros que albergan entre un 21% y un 50% de este perfil de alumnado en educación primaria, son escenificados por un 16,4% de las escuelas. Por último, los centros con más del 50% de alumnado de origen extranjero matriculado representan un porcentaje del 6,07%; dato que se dobla en proporción si nos situamos en el otro extremo de las categorías, en referencia a los centros que comunicaron no tener alumnado de origen extranjero matriculado en educación primaria, con un 12,4%.

Con la finalidad de complementar los resultados presentados en cuanto a porcentaje de alumnado de origen extranjero, se muestran datos acerca de la presencia de este alumnado según la titularidad de los centros educativos.

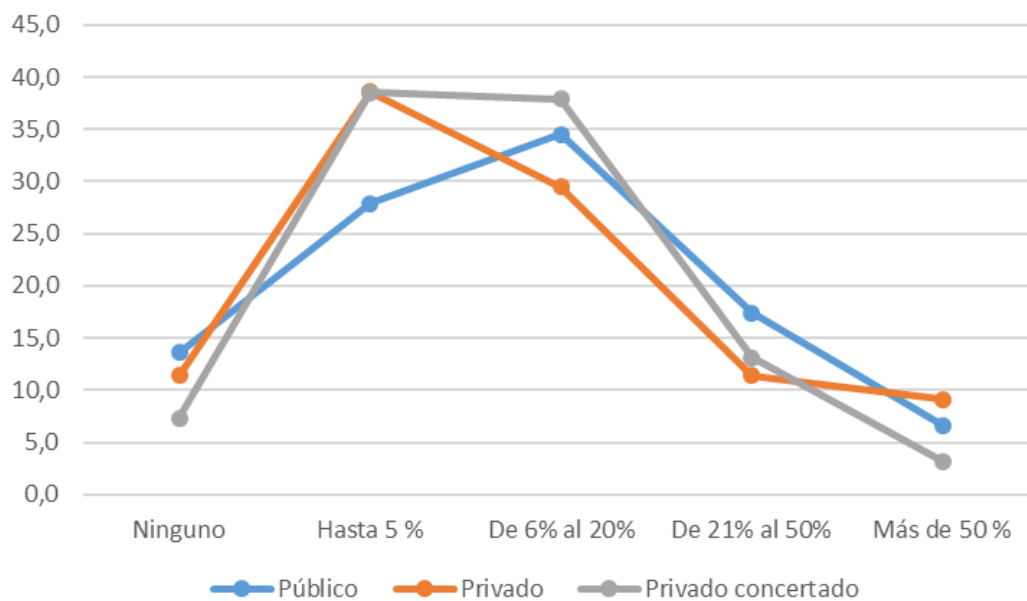
*Tabla 22. Centros educativos con alumnado de origen extranjero en la Educación Primaria según titularidad de los mismos.*

Titularidad del centro educativo	Número de centros educativos con alumnado de origen extranjero	Distribución de los centros educativos en porcentaje
Centros públicos	1.185	78,22
Centros privados	39	2,57
Centros privados concertados	291	19,21
<i>Total de centros educativos</i>	<i>1515</i>	<i>100%</i>

Fuente: Elaboración propia.

Del total de los centros educativos que tienen matriculado alumnado de origen extranjero, en el siguiente gráfico se ilustra la ubicación del mismo en cada tipología de centro según titularidad (públicos, privados o privados concertados) a través de la distribución por las distintas categorías de porcentaje de alumnado.

Gráfico 19. Centros educativos con alumnado de origen extranjero en la educación primaria según su titularidad.

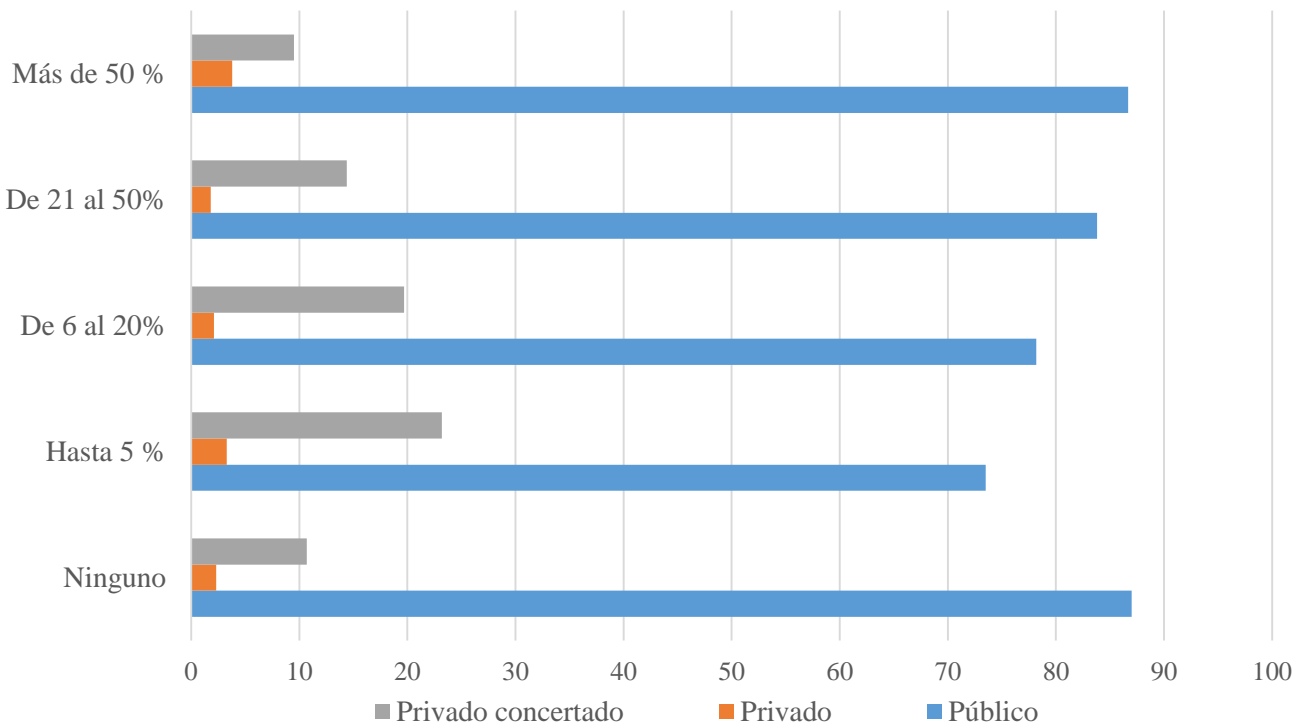


Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa, los centros de titularidad pública que tienen matriculado alumnado de origen extranjero, tienen su máxima representación (34,5%) en la franja del 6 al 20%, los centros privados predominan en la categoría de hasta el 5% de alumnado de origen extranjero (38,6%), al igual que los centros privados concertados (38,5%), aunque estos también tienen un porcentaje predominante en los del 6 al 20% de alumnado de origen extranjero (29,5%).

De otra forma, en el siguiente gráfico se dibuja la distribución de los centros educativos por franjas de porcentaje de matriculación de alumnado de origen extranjero, con el fin de visualizar en cada categoría porcentual, cuantos centros educativos existen de las tres titularidades señaladas: públicos, privados o privados concertados.

Gráfico 20. Centros educativos según matriculación de alumnado de origen extranjero distribuidos por categorías porcentuales/titularidad.



Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico que muestra los datos por franjas de porcentaje de alumnado extranjero, se dibuja claramente que en cuanto aumenta el porcentaje de alumnado extranjero, aumenta la titularidad pública de los centros, y a su vez, disminuye la de los centros privados concertados, tal como ha venido indicándose en estudios previos. Así situándonos en la categoría de centros con más presencia de alumnado de origen extranjero, las escuelas son mayoritariamente de titularidad pública<sup>35</sup>, concretamente, un 86,7%; mientras que el resto corresponde en un 3,8% a centros privados y en un 9,5% a centros privados concertados. En la franja con un porcentaje muy bajo de alumnado de origen extranjero (hasta el 5%) es donde se da una diferencia menor entre la titularidad pública de los centros educativos y la titularidad privada concertada, visto que un 23,2% corresponde a estos centros y un 73,5% a centros públicos, el resto son centros privados. En virtud de los datos de la muestra se puede corroborar la tendencia al incremento de la concentración de alumnado de origen extranjero en

<sup>35</sup> Esta concentración de alumnado extranjero en la red pública del sistema educativo español ha sido señalada por varios investigadores, tal como se ha reseñado en el marco teórico de este trabajo apoyado por datos estadísticos actualizados (para más información consultar el apartado 2.3.2.)

Educación Primaria en la red pública del sistema educativo español advertido por los datos estadísticos.

En otro orden de ideas, se procede a describir más exhaustivamente el perfil del alumnado de origen extranjero de los centros educativos de la muestra, en vista a identificar su origen geográfico familiar, siguiendo una distribución a su vez, con la titularidad de los centros educativos. Estos datos que se exponen a continuación en la tabla 23, se han conseguido a partir de las manifestaciones de los responsables de escuela encuestados, en respuesta a dos de las preguntas del cuestionario. Estas se encontraban concretamente dentro del bloque de definición del perfil del alumnado del centro educativo y corresponden a la pregunta número 49 definida como: “Aproximadamente en porcentaje, cuál sería la presencia de alumnado de los siguientes colectivos en educación primaria en su centro? y la pregunta número 49.1. “Más concretamente, si tiene alumnado extranjero, aproximadamente en porcentaje cuál serían sus orígenes”<sup>36</sup>. Las respuestas a estas preguntas fueron voluntarias y se realizaron a modo de declaración aproximada visto que no hay otra forma de obtener esta información.

---

<sup>36</sup> Ambas preguntas relacionadas entre sí, tenían repuestas cerradas y debían responder de forma voluntaria acorde a un porcentaje. En la pregunta 49, respondían en relación a porcentaje de alumnado extranjero y de etnia gitana. En caso de que fuera afirmativa la presencia de alumnado de origen extranjero, en la respuesta 49.1 se respondía al porcentaje aproximado correspondiente a los diferentes orígenes que se presentan en la tabla: alumnado de origen magrebí, sud sahariano, asiático, latinoamericano, no comunitario o comunitario (Unión Europea)

Tabla 23. Orígenes del alumnado de origen extranjero de los centros educativos de la muestra.

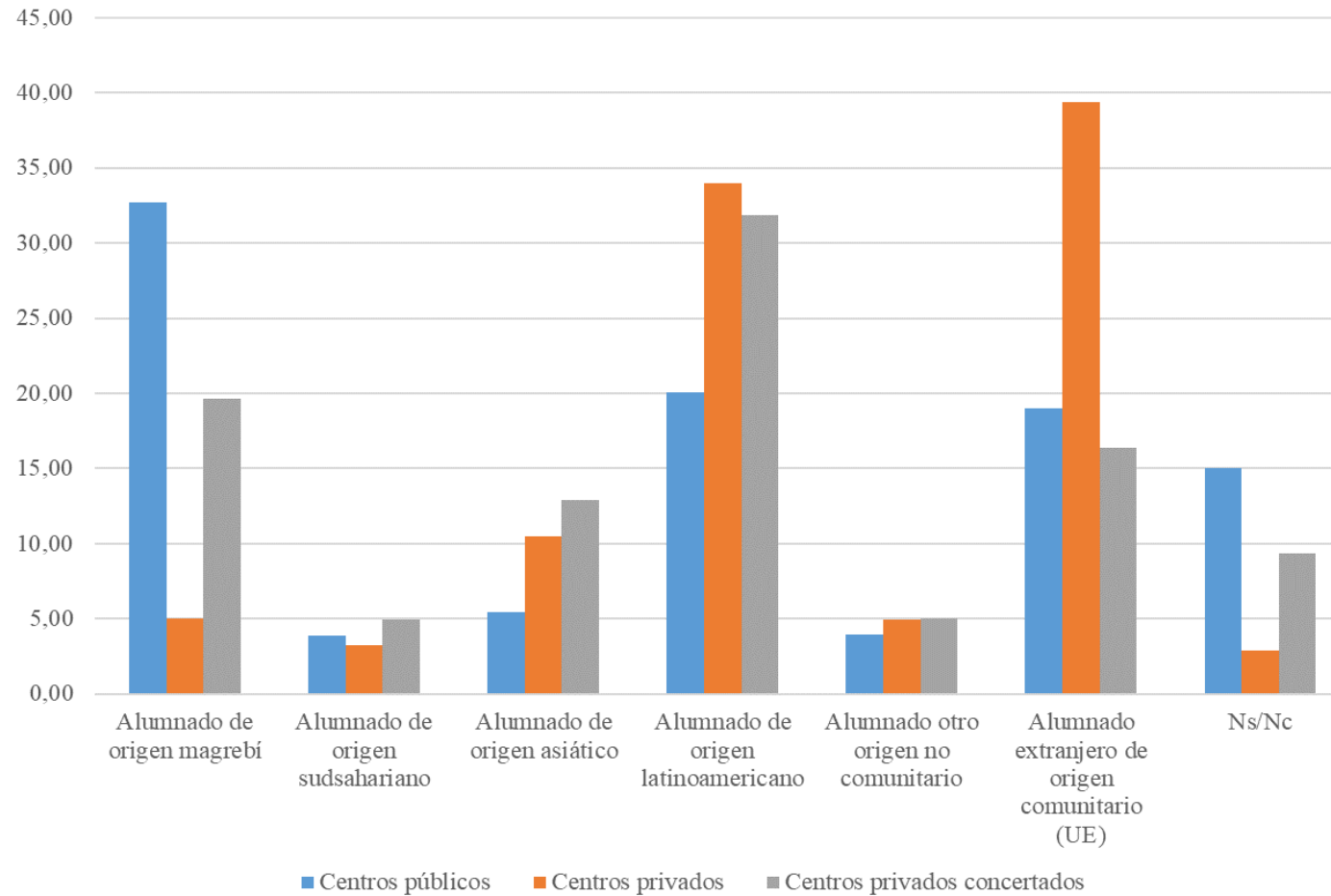
	Total centros	Centros públicos	Centros privados	Centros privados concertados
<b>Alumnado de origen extranjero</b>	<b>1.515</b>	<b>1.185</b>	<b>39</b>	<b>291</b>
<b>Orígenes del alumnado</b>	<b>Total</b>	<b>Centros públicos</b>	<b>Centros privados</b>	<b>Centros privados concertados</b>
Alumnado de origen magrebí	29,52	32,74	5,03	19,67
Alumnado de origen sudsahariano	4,06	3,87	3,23	4,93
Alumnado de origen asiático	6,99	5,43	10,49	12,87
Alumnado de origen latinoamericano	22,70	20,08	33,97	31,84
Alumnado otro origen no comunitario	4,17	3,93	4,95	5,05
Alumnado extranjero de origen comunitario (UE)	19,01	18,99	39,41	16,36
Ns/Nc	13,64	15,04	2,92	9,38
<i>Total</i>	<i>100%</i>			

Fuente: Elaboración propia.

Primeramente cabe señalar que un 13,64% de los centros educativos encuestados no han respondido la pregunta sobre los orígenes mayoritarios del alumnado extranjero presente en su centro educativo en educación primaria. Del resto de centros, un 86,34% de la muestra (n), se ha elaborado esta tabla para exponer los orígenes a los cuales pertenecen el alumnado de este perfil que está matriculado en educación primaria en sus centros. Tal como se observa en la primera columna de la tabla sobre el total de escuelas, el origen mayoritario es el magrebí, con un 29,52% de representación, seguido del latinoamericano (22,7%) y el de origen comunitario perteneciente a países de la Unión Europea (19,01%). El alumnado sudsahariano es el que tiene menos presencia con un 4,06%.

A continuación para visualizar mejor las diferencias de datos entre las tipologías de centro según titularidad se presenta el siguiente gráfico 22 sobre los datos presentados en las tres columnas de la tabla anterior en relación a la titularidad de los centros educativos.

Gráfico 21. Orígenes mayoritarios del alumnado de origen extranjero en base a la titularidad de los centros educativos.<sup>37</sup>



Fuente: Elaboración propia.

<sup>37</sup> La información sobre los datos presentados en este gráfico se recogió a partir de las respuestas de los/las responsables de los centros educativos encuestados, a partir de la pregunta número 49.1 donde se preguntaba por el porcentaje aproximado correspondientes a diferentes orígenes que se presentan en la tabla: alumnado de origen magrebí, sud sahariano, asiático, latinoamericano, no comunitario o comunitario (Unión Europea).

El análisis de los datos en general que aporta el gráfico muestra una evidencia de la presencia desigual de la distribución del alumnado de origen extranjero si atendemos a la titularidad de los centros educativos. Por una parte, del total del alumnado de origen extranjero matriculado en centros de titularidad pública el origen mayoritario es el magrebí (32,74%), seguido del latinoamericano y el de origen comunitario. Respecto a los centros privados el perfil más notable es el del alumnado de origen comunitario de la Unión Europea (39,41%) seguido del latinoamericano (33,97%). Por último, en los centros privados concertados sobresale el alumnado de origen latinoamericano (31,84%).

En todas las tipologías de centros, el alumnado de origen sud sahariano es el menos representativo, aunque en los centros públicos y privados concertados se iguala casi en número al alumnado de origen no comunitario, que si que guarda distancia en los centros privados donde está representado con un 4,94%, siendo un punto más alto que en los centros públicos.

#### **4.2.3.2. Perfil de los responsables de los centros educativos encuestados**

El perfil de los informantes de muestra (n), correspondiente a las personas encuestadas, pertenece a personal miembro de los equipos directivos de los centros educativos, la mayoría con una extensa experiencia profesional. De forma más específica en cuanto a porcentajes por tipología de cargo que ocupan, pertenecen un 57,2% a la dirección, un 26,2% a jefes y jefas de estudios y un 17,2% a otros docentes responsables del equipo directivo (secretarios/as, coordinadores de educación primaria...).

La decisión sobre este perfil de informantes como el más adecuado tuvo lugar por parte del equipo de investigación del proyecto al que pertenece este trabajo, considerando que tenían que ser profesionales muy conocedores de la organización y funcionamiento de los centros educativos y saber cómo se trabaja en los mismos.

Una vez identificada la composición de la muestra, se procede a delimitar el perfil de las personas encuestadas en los diferentes centros educativos. La información sobre estos profesionales se ha conseguido a partir de la preguntas iniciales del cuestionario, correspondientes a la número 4, 5, 6 y 7<sup>38</sup>.

En primer lugar, y según las respuestas dadas a las pregunta sobre el género del entrevistado (pregunta 4), el resultado es el siguiente:

---

<sup>38</sup> Las preguntas son las siguientes: P.4. Género del/la entrevistado: hombre, mujer. P.5. Cargo del/la entrevistado: director/a, jefe/a de estudios, secretario/a u otros del equipo directivo. P.6. ¿Cuántos años hace que trabaja como docente? P.7. ¿Cuántos años hace que trabaja como docente en el centro actual?



Tabla 24. Género de las personas encuestadas en base a la titularidad de los centros educativos (en porcentaje).

	Total	Público	Privado	Privado concertado
Hombre	34,3	32,7	22,7	42,7
Mujer	63,1	64,5	75,0	55,1
No consta	2,7	2,8	2,3	2,2
<i>Total</i>	<i>100%</i>			

Fuente: Elaboración propia.

El número de mujeres encuestadas (63,1%) como miembros los equipos directivos de las escuelas han doblado casi el de los hombres (34,3%). Esta diferenciación se hace todavía más visible en los centros de titularidad privada donde el porcentaje de mujeres es del 75% y el de los hombres un 22,7%.

A continuación se describe el cargo que ocupan dentro del centro educativo en el que trabajan, recogido a través de la pregunta 4 del cuestionario.

Tabla 25. Cargo de las personas encuestadas en el centro educativo en base a la titularidad de centro (en porcentajes).

	Total	Público	Privado	Privado concertado
Director/a	57,2	56,5	56,8	60,2
Jefe/a de estudios	26,0	25,1	29,5	29,3
Secretario/a	13,4	15,7	-	5,1
Otros	2,2	1,5	11,4	3,8
No consta	1,2	1,2	2,3	1,6
<i>Total</i>	<i>100%</i>			

Fuente: Elaboración propia.

Tal como muestra la tabla, el cargo más ocupado por las personas que han dado respuesta a las preguntas del cuestionario han sido directores o directoras con una representación del 57,2%. El resto tenían el cargo de jefe o jefa de estudios de la escuela, en un 26%, y secretario o secretaria en un 13,4%. También hay un porcentaje de un 2,2% correspondiente a otros cargos como coordinación, etc. Las personas que ocupan estos otros cargos han sido encuestadas mayoritariamente en los centros de titularidad privada donde representan un 11,4% del total y en menor medida en los centros públicos

con un representación del 1,5%. Con respecto a la figura de la dirección de la escuela, se ha seguido una tendencia similar de respuestas en los diferentes centros educativos, con un poco más de presencia en los de titularidad privada concertada.

Por último, acerca del perfil de los informantes, se traza la experiencia que tienen como docentes en general y concretamente en el centro educativo en el que se ubican actualmente (en el momento de realización de la encuesta), siguiendo las preguntas 6 y 7 del cuestionario.

Tabla 26. *Experiencia de trabajo de las personas encuestadas.*

	Total	Público	Privado	Privado concertado
Media de años de trabajo como docentes	<b>21,43</b>	21,40	22,11	21,54
Media de años de trabajo en el centro actual	<b>13,06</b>	11,73	19,00	18,02

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla se ha escogido como dato la media en relación a la tipología de centros según titularidad. Con respecto a los años de trabajo como docentes, esta es muy similar en todos los centros y se concentra entre 21 y 22 años. Acerca de la media de trabajo en el mismo centro baja a 13 años y existe más disparidad entre la titularidad de los centros, incrementándose en los centros de titularidad privada donde llega a 19 años y un año menos en los centros de titularidad privada concertado.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

### 5. Perspectiva intercultural en el sistema educativo español en la actualidad, una vía hacia la inclusión

#### Introducción

En esta parte se abordan los resultados de la investigación obtenidos a partir de la metodología expuesta en el anterior apartado del presente trabajo, con el fin de dar respuesta a los objetivos del mismo. Se inicia con la descripción de los datos obtenidos a partir de la metodología cualitativa; en particular, el análisis de documentación sobre la educación intercultural en las políticas educativas (legislación y planes y programas), complementado con el análisis del discurso extraído de las entrevistas realizadas a las personas representantes de las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas. En cuanto a la territorialización de los resultados, se analiza de forma global en toda España y a modo comparativo por comunidades autónomas.

Se seguirá con una presentación de los datos obtenidos a partir de la implementación de la encuesta en los centros educativos españoles (n=1730) de carácter metodológico cuantitativo. Primero se describirá detalladamente la composición de la muestra y luego se realizará un análisis sobre el enfoque en el discurso y las prácticas de educación intercultural, reconocidas e implementadas en escuelas de educación primaria, a partir de las respuestas obtenidas de las dos preguntas seleccionadas de la encuesta<sup>39</sup>. Además, el análisis de los resultados se realiza en función de las variables de estudio: titularidad de los centros educativos, porcentaje de alumnado de origen extranjero y distribución por comunidades autónomas.

Todos los resultados más significativos obtenidos se presentan a través tablas de contingencia variadas (López-Roldán & Fachelli, 2015), gráficos y otras tablas.

#### 5.1. La interculturalidad en las políticas educativas españolas

En primer lugar, en este capítulo se realiza un análisis de los datos obtenidos a partir de las técnicas (análisis documental y entrevistas) correspondientes a la metodología cualitativa. Se pretende conocer la presencia de la interculturalidad en las políticas educativas españolas (incluyendo la legislación de rango diverso y los planes y/o programas educativos generados por las administraciones

---

<sup>39</sup> Estas preguntas corresponden a la pregunta 22 y 34.1 del cuestionario, que puede consultarse en el anexo de este trabajo.

correspondientes), agregando aquellos discursos manifestados por las personas entrevistadas (representantes técnicos y políticos de las diferentes administraciones educativas españolas).

Los objetivos específicos que han guiado este trabajo empírico a los que se quiere dar respuesta en este apartado son los siguientes: describir la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa de España y de sus comunidades autónomas e identificar los enfoques predominantes de educación intercultural en los planes y programas de las administraciones educativas españolas y sus diferentes comunidades autónomas.

Este análisis de nivel macro, sobre la inclusión de la educación intercultural en el sistema educativo español, comprende desde el contexto global de todo el estado hasta las diferentes comunidades autónomas, con la finalidad de entender cuál es la dirección actual de la política educativa española en relación al objeto de estudio.

En primer lugar, se realiza una descripción del análisis de la educación intercultural presente en el entorno legislativo variado (estudiando de forma específica la normativa que regula el currículo oficial); y a continuación, se analizan los enfoques de los planes y programas educativos generales enmarcados dentro de la educación intercultural desarrollados en España y en las distintas comunidades autónomas.

Como introducción, cabe recordar las siguientes características en relación con el contexto educativo español para enmarcar mejor el análisis. Por una parte, la descentralización de competencias educativas por comunidades autónomas, aspecto que provoca una diversidad extensa de políticas educativas referentes a la educación intercultural<sup>40</sup>. Por otra parte, el hecho de que la diversidad cultural, aunque haya caracterizado siempre el contexto social y educativo español por la presencia de alumnado de etnia gitana (Arroyo, 2013; Garreta, 2012; Mijares, 2009), entre otros aspectos, se manifiesta de forma más explícita y variada a partir de la incorporación de alumnado de origen extranjero a finales del siglo XX (Garreta, 2006, 2014; Rodríguez, 2009).

Este planteamiento queda refrendado en alguna de las entrevistas realizadas

La educación intercultural surge cuando empezamos a tener un número de alumnado extranjero, eso es lo que desencadena la situación. Pero diversidad cultural la tenemos entre los nuestros también. Lo que pasa es que aquí se intenta el elemento enriquecedor de conocer otras culturas. Está pasando con el

---

<sup>40</sup> Las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta dependen de la aprobación de su normativa del ministerio ya que no tienen competencias educativas descentralizadas.

bilingüismo, no solo es conocer el idioma, es conocer la cultura también de los países de origen de la lengua (CAP1).

En el año 2004-05, coincidiendo un poco en ese “boom” de recepción de familias de origen extranjero y de la escolarización que desbordo en algunos sentidos a la escuela y a los ayuntamientos, se intentó dar respuesta a través de las convocatorias de subvenciones para programas interculturales (ET1).

En relación a la diversidad cultural, en principio no había recursos. Hubo un tiempo que una respuesta de la consejería de educación vio esta preocupación y dieron más recursos y dinero y sacaron convocatoria en 2004. Anteriormente a esta fecha (año 2004) no había. Entonces los centros ya tenían proyecto, le llamaban proyecto intercultural, que respondían a esa demanda. Había muchos encuentros con profesores y alumnado de distintos centros que trabajaban esa realidad. Al principio fue muy duro. Ya luego entre unos y otros se fueron formando y fueron dando respuesta a esta realidad (CT3).

Yo creo que el recorrido principal, el avance principal (en relación a la diversidad cultural) ha sido de lanzar propuestas específicas para atender al alumnado procedente del extranjero, a hacer un poco propuestas un poco más amplias, más holísticas, no sé muy bien cómo decirlo; para individualizar la enseñanza o adaptarla a la diversidad cultural de nuestro alumnado (GT3).

### 5.1.1. La interculturalidad en la legislación educativa española en el siglo XXI

En este apartado se desarrolla el análisis de la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa española de rango diverso en los últimos años del siglo XXI, buscando la más actual.

En materia educativa en España, existen normas referentes a nivel estatal, pero luego cada comunidad autónoma tiene potestad para dictar sus propias normas jurídicas, a consecuencia de la descentralización de las competencias educativas nombrada. Por tanto, el análisis de la legislación se enfocará de un contexto general a un ámbito autonómico.

Para empezar, nos situamos en el **ámbito estatal** haciendo una descripción de la presencia de la interculturalidad en la legislación educativa vigente, para continuar con el desarrollo de esta a través de los diferentes territorios españoles por medio de sus comunidades autónomas. Se da un paso importante en el análisis de la regulación normativa de los currículos oficiales básicos de Educación Primaria de las diferentes comunidades autónomas españolas<sup>41</sup>.

A modo retrospectivo, la primera vez que se recogió en España dentro de la legislación la educación intercultural orientada en el ámbito curricular, fue en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE n.º 238 de 4/10/1990), como ha sido

<sup>41</sup> Se puede consultar un listado de toda la legislación analizada en la tabla 12.

señalado en el tercer apartado del capítulo del marco teórico de este trabajo. Tal como destaca uno de los representantes políticos entrevistados: «la LOGSE tiene un desarrollo más inclusivo en el aula hacia los alumnos que lo que la propia Ley Orgánica de Educación (LOE)» (MP1).

La LOGSE quedó derogada con la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo (BOE, n.º 106), que hace referencia explícita a la interculturalidad, teniendo como principio básico del sistema educativo la atención a la diversidad como norma escolar estatal. En su artículo dos, entre los fines del sistema educativo español, declara: «La formación y el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad» (LOE, 2 de 2006, p. 23). Para definir mejor esta ley se hace referencia a las manifestaciones de uno de los informantes:

La LOE regula la educación de los estudiantes de todo el Estado español estableciendo la atención a la diversidad como un principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca toda la etapa educativa y a todos los alumnos. Lo que se trata es de responder en definitiva a la atención a la diversidad, conceptos de inclusión, conceptos de integración, de normalización, de sectores de excepción, lo que se trata siempre es de responder a esa diversidad de alumno (MP1).

Luego recientemente, hasta diciembre de 2020 (por lo tanto, dentro del período de recogida de información del estudio), estuvo vigente la Ley Orgánica 8/2013, de 29 de diciembre, de Mejora de la Calidad de Educativa (LOMCE) (BOE, n.º 295 de 10/12/2013). Esta distinguía la pluralidad cultural de España, sin concretar ni mencionar la educación intercultural, basándose en una atención a la diversidad de todo tipo dentro los principios de equidad, calidad y heterogeneidad. Tal como manifiestan las personas entrevistadas:

Nosotros a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) lo que hacemos siempre es hacer referencia a LOE, LOMCE<sup>42</sup>. [...]Creo que cualquier referencia tanto a nivel legislativo con las leyes que tenemos (LOE, LOMCE...) como a nivel de plan estratégico siempre hace referencia a la protección, una defensa y una equidad y, sobre todo, unido con una igualdad de oportunidades (EST1).

Dentro de la LOMCE, en lo relativo al tratamiento a la diversidad, se reconoce expresamente en su preámbulo [...] que la heterogeneidad es un rasgo fundamental, que el derecho de todos los alumnos a recibir una educación adaptada a los individuos se ajusta evidentemente. Eso tiene relación con los conceptos de normalización e integración y se aúna con los principios de equidad y calidad

<sup>42</sup> La LOMCE hace referencia a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, n.º 295 de 10/12/2013). La LOE hace referencia a la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, n.º 106 de 4/05/2006). Cabe tener en cuenta que cuando se realizó la entrevista todavía no se había aprobado la ley actual.

generalmente asumidos en la educación actual, claro... El problema de la LOMCE es que es ambiciosa y recoge en su preámbulo un concepto que [variará] según se desarrolle. Por eso en la LOMCE, la LOE, la LOGSE y todas las normas educativas no es tanto la filosofía que subyace detrás sino la aplicación que nosotros le vamos a dar por parte de los actores educativos en la propia aula (MP1).

De todos modos, en diciembre de 2020 se aprobó la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, n.º 340 de 30/12/2020). En esta ley se ampara la educación intercultural dentro de su preámbulo, cuando describe los enfoques de los objetivos de desarrollo sostenible, siguiendo la Agenda 2030 preestablecida. Más concretamente, esta ley recoge: «La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural...» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.871).

Por otra parte, uno de los objetivos principales de esta ley se centra en recuperar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema educativo, perspectivas dentro de las que se incluye la educación intercultural. La ley se desarrolla en un artículo único que va señalando las modificaciones de los artículos correspondientes a la anterior legislación educativa. En este apartado se identifican discursos relacionados con la interculturalidad en torno a los términos señalados en los objetivos (inclusión y equidad), junto con conceptos como igualdad de oportunidades, cohesión social, educación para la convivencia, reconocimiento de la diversidad cultural y habilidades sociales; enfoques todos ellos en los que se puede incluir la educación intercultural. Para mayor concreción, estos aspectos se reconocen en los siguientes párrafos modificados correspondientes al anterior artículo 17:

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática [...]. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.886).

De la misma forma, en la modificación del precedente artículo 19, correspondiente a los principios pedagógicos de la etapa de primaria, se define concretamente que «se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.888). En la modificación del previo artículo 87 se recoge «la necesidad por parte de las administraciones de garantizar una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con la finalidad de conseguir una calidad

educativa, igualdad de oportunidades y cohesión social» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.915). También ampara la compensación de desigualdades educativas, definiendo concretamente que «las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.915). Con esta finalidad y para evitar la segregación escolar, en el texto legislativo también se promocionan actuaciones socioeducativas a nivel territorial con administraciones locales, entidades sociales (teniendo en cuenta el tiempo de ocio educativo), así como acciones de acompañamiento y orientación al alumnado y sus familias. Concretamente, la ley hace una definición de los centros educativos como: «Espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.919).

Esta definición va unida al trabajo de la interculturalidad a través de la apertura de los centros y de su visión comunitaria de trabajo en red con el entorno, desarrollada en el apartado tercero (3.2.) de este trabajo, sobre el discurso teórico actual de la educación intercultural.

Para terminar el análisis de este reciente texto legislativo, con aplicación a nivel estatal, se destaca en el ámbito de programas territoriales correspondientes a la modificación del artículo nueve de la anterior ley «la promoción de programas de cooperación territorial que favorecen el conocimiento y reconocimiento de la riqueza cultural y lingüística de las distintas comunidades autónomas, entre otros aspectos» (Ley Orgánica 3 de 2020, p. 122.884).

En las manifestaciones de las personas entrevistadas se identifica una referencia a la Agenda 2030 y otros aspectos destacados de esta Ley Orgánica, por parte de un representante político de Castilla y León:

Estamos viendo, también, colaboradores que tenemos dentro de los centros educativos, como puedan ser: auxiliares de conversación, entidades y asociaciones que colaboran tanto el horario lectivo como en horario no lectivo dentro de los centros... Y luego, sobre todo, los movimientos promovidos por la propia administración educativa; pues, tenemos la directora general de cooperación y desarrollo que hoy nos hablaba de la Agenda 2030. Estamos, poco a poco, transformando y sobre todo normalizando esa diversidad cultural dentro de las aulas (CLMP1).

Después de este análisis sobre la incorporación de la educación intercultural en la Ley de Educación 3/2020 que rige actualmente el sistema educativo en el ámbito estatal, se distinguen otras legislaciones. Estas son: Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de



23 de febrero, por el que se crea el observatorio estatal de la convivencia escolar (BOE, n.º 12 de 13/01/2018), que tiene como objetivo estratégico tercero la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, donde sitúa la importancia de la promoción a partir de la educación del diálogo intercultural y las aptitudes interculturales necesarias para luchar contra toda forma de discriminación.

Siguiendo en esta perspectiva general de análisis de la legislación educativa estatal, cabe subrayar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria<sup>43</sup>, correspondiente al primer nivel de concreción curricular del sistema educativo. Esta normativa regula los planes de estudios, los objetivos y competencias específicas a adquirir por el alumnado de primaria, incluyendo unos contenidos mínimos comunes en todas las comunidades autónomas. Tal como señala una de las personas entrevistadas:

La referencia es general, la normativa hace referencia sobre todo a la normativa de forma muy transversal, sobre todo en el currículo con actitudes de respeto de prevención de violencia, por lo que yo creo que es importante. Ahora se está planteando volver otra vez a la asignatura de ciudadanía... (EST1).

En este texto legislativo se intensifica la formación en «competencias sociales y cívicas personales, interpersonales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Real Decreto, 126 de 2014, p. 67). Así mismo, apunta hacia la aceptación de las diferencias culturales como uno de los factores positivos y clave para el desarrollo de la tolerancia, valoración y comprensión de la diversidad de identidades culturales presentes en el sistema educativo. Estas manifestaciones siguen la línea de valoración enriquecedora del enfoque de pluralismo cultural indicado por los resultados del estudio estatal de CIDE (2005b), que señalaba que este aspecto era un enfoque preeminente en todas las comunidades autónomas.

Para terminar y complementar el análisis de la legislación en el marco general estatal, se hace referencia a algunas de las manifestaciones de una de las personas entrevistadas en relación con las políticas de educación intercultural: «Creo que una coordinación con las comunidades autónomas para conocer las políticas educativas que se estaban llevando a cabo en el ámbito de la inclusión y de la convivencia es fundamental» (EST1).

A continuación, se seguirá con el análisis legislativo desde una **perspectiva territorial**, en el que se recogen diversas normativas educativas de las diferentes comunidades autónomas para llevar a cabo una muestra de resultados comparativos. La coyuntura señalada sobre la multiplicidad de legislación

---

<sup>43</sup> Etapa educativa en la que se centra el estudio.

educativa derivada de las diferentes comunidades autónomas fruto del proceso de descentralización de competencias se ha evidenciado en los resultados del análisis realizado en relación con la presencia de la educación intercultural en los documentos legislativos educativos españoles actuales, que se muestran posteriormente.

Los datos obtenidos mediante el análisis de los textos legislativos dan lugar a una variedad amplia en las orientaciones de la educación intercultural en los mismos, ya que dependiendo del territorio y/o el momento se ha dado más valor a unos aspectos u otros. Igualmente, se identifica hoy en día una mezcla de modelos educativos interculturales plurales que conviven al mismo tiempo en el mismo territorio. No obstante, en virtud de los datos obtenidos se reconocen conceptos o modelos generales presentes en todas las comunidades autónomas que comprenden orientaciones de la educación intercultural, que son compensación de necesidades educativas, atención a la diversidad, inclusión y convivencia, los cuales se irán detallando seguidamente.

Temporalmente, primero aparece una educación intercultural ligada a compensar necesidades mediante su presencia en la concreción de actuaciones y medidas educativas variadas. Sin embargo, este aspecto ha ido desapareciendo de la mayoría de textos normativos que regulan la educación en las diferentes comunidades autónomas. A continuación, se pueden observar los planteamientos que quedan refrendados en la opinión de personas entrevistadas:

La diversidad, la cultural, es la de compensatoria que está tendiendo a desaparecer. Lo que decimos es que el niño esté en un aula y que tenga todos los apoyos para hacer todo, no de la misma manera, pero sí con las mismas oportunidades que el resto (LRT1).

Sobre el tema de la diversidad cultural, de la interculturalidad, existe una resolución que regula las necesidades de apoyo [...], educación compensatoria por incorporación tardía, desconocimiento del idioma y desfase curricular, y esa la hemos sacado en julio de 2018 [...] Aporta porque actualiza el lenguaje, habla de trabajo individualizado, pero tiene la estructura de los apoyos de compensatoria que se han venido llevando a cabo tradicionalmente aquí (MUT2).

Y sí que todavía tenemos más enfoque compensatorio que inclusivo, pero también es alentador ver muchísimos centros con proyectos de innovación mucho más inclusivos, que han entendido que los recursos son para todos y que la diversidad está en todos los sitios (ET1).

Es decir, hemos dejado de compensar fuera del aula como algo externo a una escuela que esa diversidad cultural la está integrando... no simplemente por la preparación del propio profesional sino porque la propia escuela intenta hacer actividades para que esa diversidad cultural quede en lo que tiene que ser, que es una escuela inclusiva (ARP1).

En virtud de los resultados se encuentra la inclusión de la educación intercultural dentro de la normativa de atención a la diversidad, que, siguiendo el marco normativo nacional, se ha regulado en muchas de las comunidades autónomas. Algunos de estos documentos normativos son los siguientes: el Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura (DOE, n.º 202 de 21/10/2014); el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia, en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOG, n.º 242 de 21/12/2011), que incluye de forma específica la diversidad cultural; la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOCT, n.º 251 de 30/12/2008), que incorpora como línea de actuación prioritaria en el artículo 3.2. la potenciación de la perspectiva intercultural en la atención a la diversidad del alumnado; el Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos en Baleares (BOIB, n.º 67 de 5/05/2011), que da un acento positivo a la diversidad, considerando la normalización de las diferencias culturales, etc.

Por otra parte, se recogen algunas manifestaciones de las personas representantes entrevistadas en Andalucía, Galicia, Baleares, Aragón, Castilla-La Mancha y Navarra, pertenecientes en relación con la atención a la diversidad: «Atención a la diversidad es que yo tengo que replantearme mis prácticas educativas porque yo no puedo estar dando un libro de texto, un currículo, cuando mi clase es otra realidad» (AT1). «Desde la publicación del Decreto de atención a la diversidad (2011) [...], se da a la diversidad un acento mucho más positivo y se empiezan a considerar las diferencias culturales como algo normal» (BT1). «Efectivamente, la atención a la diversidad pues depende de todos, es decir, de cualquier profesor que tenga alumnado con diversidad en el aula, pues tiene que atender a esa diversidad» (GT2). Y otras más como:

En la compensatoria se hacía más hincapié en definir los déficits y hacer una intervención para compensar esa desigualdad de origen. En la normativa actual se intenta poner más el acento en entender la diversidad como la norma. Y yo creo que ese es el gran cambio que hemos hecho. Antes nos centrábamos en el déficit y ahora justo es entender que lo diverso es la norma (ART3).

Entiendo por “atención a la diversidad” que cada centro educativo se convierta en una unidad integral que preste servicio a todo el alumnado que lo necesite, ya sea derivada de la diversidad cultural, de la discapacidad o de las altas capacidades (CMP1).

Sobre el plan estratégico de atención a la diversidad, que realmente parte en el 2016/2017, lo que ponemos sobre la mesa es que la normativa nos está hablando de inclusión y que realmente la respuesta que nosotros estamos dando no es inclusiva. Entonces, es necesario establecer un proceso de transformación de los centros para que la respuesta pueda llegar a ser inclusiva (NT1).

En relación con la última de las manifestaciones recogidas, junto con este enfoque de atención a la diversidad, se hallan normativas dirigidas a un modelo de inclusión, las cuales incluyen en diferente valor la educación intercultural. Esta reglamentación, está dándose en los años recientes en muchas comunidades, así como en el Estado español. Dicho aspecto evidencia cambios importantes en los modelos de actuación educativos, dado que favorece la supresión de modelos de índole compensatoria. Algunos ejemplos en las normativas que hacen hincapié a la inclusión son el Decreto 85/2018, de 20 noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOC, n.º 229 de 23/11/2018); el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Cataluña (DOGC, n.º 7477 de 19/10/2017); el Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana (DOGV, n.º 8356 de 7/08/2018), que destaca la multiculturalidad de las aulas; el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas (BOA, n.º 240 de 18/12/2017). En la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOE, n.º 238 de 1/10/2014), se fundamenta el modelo educativo canario en la educación inclusiva, la cual queda nombrada en el currículo de la importancia del respeto a la interculturalidad.

Para complementar estos planteamientos sobre la interculturalidad dentro del modelo de inclusión se resaltan a continuación algunas de las numerosas manifestaciones de los informantes entrevistados que indican este modelo como el más adecuado y más rico que la integración que pretende incluir a todo el alumnado en el aula y centro educativo: «La inclusión es un paso más de la integración. La integración es que el niño se integra dentro del grupo que existe y la inclusión es que el grupo incluye al niño» (LRT4). Y otra como: «Primero apostamos por integrar, vamos a convivir juntos, y después por inclusión, que es un concepto mucho más rico» (CAT1). «Ahora mismo tendríamos la última, las leyes van surgiendo, se sigue respondiendo a la interculturalidad, pero no como algo aparte. No son niños que trabajar aparte, sino que tenemos que incorporar» (CT2). «Inclusión es, posiblemente, la palabra que más utilizamos; cohesión social es otra de las palabras que utilizamos» (BP1). «Yo empecé con pluriculturalidad, después multiculturalidad, ahora diversidad, creo que un poco la diversidad cultural tiene que terminar en inclusión» (CT3).

Así mismo, se suman las siguientes manifestaciones:

Es verdad que todavía conviven dos modelos, todavía hay centros que viven muy anclados en ese modelo de compensación educativa y a dirigir los recursos a esos colectivos que son diferentes, pero luego también se va a ese modelo más inclusivo donde los programas se dirigen a todos los alumnos en el aula ordinaria porque todos son diversos (ET1).

El cambio normativo principal lo constituye la publicación del Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consejo, por el cual se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano (DOGV, n.º 8356). En él se establece que la educación inclusiva parte de la base que cada alumna y cada alumno tiene necesidades únicas y considera la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece el proceso de aprendizaje y enseñanza, [...] y supone garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje del alumnado en contextos comunes y, al mismo tiempo, posibilita el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, se establece que el modelo de educación inclusiva tiene que estar presente en todos los planes, programas y actuaciones que los centros desarrollan en todas las etapas y niveles educativos que imparten. Este Decreto cambia de planteamiento educativo y escolar respecto a la interpretación de la diversidad (también la cultural). No obstante, actualmente y entre el colectivo docente e incluso en la propia administración, el sentido de la inclusión educativa todavía está implícitamente asociada a alumnado NESE y NEE<sup>44</sup>, sin tener en cuenta la diversidad cultural como un elemento al cual es necesario dar una respuesta educativa equitativa e inclusiva. A nivel práctico se sigue con criterios de compensación educativa (VP1).

El concepto de inclusión es que [en el caso de] cada alumno y alumna hay que personalizar su educación, dentro, por supuesto, de un grupo y hay que tenerles en cuenta con las características de cada uno y con las capacidades y necesidades que tiene cada uno. Difícil, un reto ...(CLT1).

El cambio de mirada [es necesario] para incorporar nuevas formas de entender la inclusión educativa como el factor de calidad esencial del sistema. De repente, descubres que tienes otra mirada que ejercer sobre el sistema educativo y sobre el alumnado, y en esas estamos. Creo que ese es el gran reto que tenemos ahora en Asturias, profundizar en ello porque de ese cambio de mirada va a haber un cambio necesario en cómo se implementan las medidas y los programas de atención a la diversidad y, desde luego, va a haber un cambio imprescindible en los sistemas de personal, de recursos y demás (ASP1).

La educación intercultural supone un enfoque educativo holístico e inclusivo partiendo de la valoración de la diversidad del aula como una riqueza y buscando un poquito esa equidad, superando racismos y discriminación y eso supone también trabajar la competencia multicultural del profesorado. Creo que sí que es necesario hacer ese cambio de enfoque (GT2).

---

<sup>44</sup> NESE se refiere a necesidades específicas de soporte educativo. NEE se refiere a las necesidades educativas especiales.

En último término, aparece la interculturalidad –con distinto nivel de precisión– dentro de las normativas recientes implementadas en varias comunidades autónomas relativas a la convivencia escolar. Se destacan algunos ejemplos como la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del proyecto de convivencia en los centros educativos en el marco del proyecto educativo de centro de Cataluña (DOGC, n.º 7336 de 24/03/2017)<sup>45</sup>, el cual incluye un ámbito de actuación concreto en relación con el desarrollo de la educación intercultural; la orden 62/2014, de 28 de julio, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana (DOCV, n.º 7330 de 1/08/2014), que tienen en cuenta los contextos interculturales y la mediación intercultural para la prevención y resolución de conflictos; el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la comunidad autónoma de Canarias, donde aparece la interculturalidad incluida en el plan de convivencia en su artículo 43 (BOC, n.º 108 de 2/06/2011), etc. En algunos territorios, como Aragón, estos planes tienen la función de prevenir la aparición de comportamientos racistas y actitudes discriminatorias entre el alumnado.

Estas referencias se complementan con las manifestaciones de responsables técnicos y políticos entrevistados de Cataluña y la ciudad autónoma de Ceuta, que indican la importancia de la convivencia y su enfoque intercultural: «La educación intercultural es uno de los temas del proyecto de convivencia. Pero aparte la convivencia es mucho más amplia, la convivencia es obligatoria para todos los centros» (CATP1). Y «... el objetivo último es llegar a la interculturalidad, a la convivencia, a la aceptación de que mi vecino no es...» (CEP1).

Dentro de este enfoque, cabe identificar la existencia de observatorios de convivencia en todas las comunidades autónomas, aunque no todos explicitan la educación intercultural dentro de esta línea normativa de perspectiva de trabajo<sup>46</sup>.

Por consiguiente, después de revisar los diferentes modelos o enfoques en los que se sitúa la interculturalidad en las normas jurídicas de las distintas comunidades autónomas y a nivel estatal, se puede concluir que estamos actualmente en un momento clave de avance hacia un modelo educativo intercultural inclusivo (abandonando la compensatoria) y ubicado a su vez dentro del trabajo de la convivencia en los centros escolares. Tal como se recoge en palabras de una de las responsables

---

<sup>45</sup> Atendiendo a la situación de excepcionalidad ocasionada por la pandemia de COVID-19, esta Resolución se ha visto modificada por la Resolución EDU/1753/2020, de 16 de julio (DOGC, n.º 8183).

<sup>46</sup> Para más información se puede consultar la siguiente página web: <http://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/sgctie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html>

técnicas entrevistadas en Asturias: «Inclusión sería la clave porque luego hablamos mucho de convivencia positiva» (AST2).

El siguiente punto trata sobre los resultados derivados del análisis de la **presencia de la interculturalidad de forma específica en los currículos oficiales de la Educación Primaria**, reglamentados a través de decretos en las diferentes comunidades autónomas con base en el Real Decreto español descrito anteriormente, que regula el currículo en el ámbito estatal. La mayoría de estas normativas en las diferentes comunidades autónomas fueron decretadas los meses y/o años posteriores al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (BOE, n.º 52), por lo tanto, dentro de mediados de la segunda década del siglo XXI.

Primeramente, cabe comentar que el concepto concreto de “educación intercultural” solo se ha identificado en los textos normativos de tres comunidades autónomas. Uno de estos es el texto pertinente de la Comunidad Valenciana, Decreto 108/2014, de 4 de julio, del *Consell*, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGC, n.º 7311 de 7/07/2014) donde se alega «[...] con objeto de hacer efectivos los principios de inclusión y no discriminación, se promoverá en los centros educativos la educación intercultural, el respeto a las diferencias y la pluralidad cultural» (Decreto 108 de 2014, p. 14). En Castilla y León, se encuentra la educación intercultural dentro del área de educación artística, en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria (BOCYL, n.º 142 de 20/06/2016). Por último, en el País Vasco se exponen planteamientos educativos de interculturalidad de forma general en su currículo y más concretos dentro del apartado de educación física regulados a través del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica implantado en esta comunidad autónoma (BOPV, n.º 9, de 15/01/2016), donde se concreta:

[...] es importante conocer las respuestas a estas necesidades que ofrece cada cultura, a fin de evitar los riesgos del etnocentrismo y valorar o apreciar las aportaciones de otras culturas mediante planteamientos educativos de interculturalidad e inclusión cultural que impulsen el respeto y el diálogo entre las distintas culturas (Decreto 236 de 2015, p. 3).

En segundo lugar, se hace necesario distinguir uno de los matices más usuales en todas las normativas que regulan los currículos oficiales de educación primaria, que es la orientación de los objetivos generales del área de valores sociales y cívicos hacia el conocimiento, la comprensión y el respeto por

las diferencias culturales, personales, religiosas, destacando la igualdad de derechos y oportunidades para el enriquecimiento cultural.

Si bien realizando un análisis de la presencia de conceptos orientados hacia el trabajo educativo de la interculturalidad, sí que se encuentran estos incluidos en diferentes áreas de aprendizaje del currículo (vías a través de las cuales se realiza el trabajo de producción y reproducción cultural).

A continuación, se presenta una tabla donde se recogen, por una parte, las áreas representadas del currículo oficial y por otra, las comunidades autónomas donde se encuentran los términos de interculturalidad incluidos.



Tabla 27. Áreas de conocimiento del currículo oficial donde se incluye la educación intercultural por comunidades autónomas.

Áreas del currículo que incluyen la educación intercultural	Valores cívicos y sociales (competencia)	Ciencias sociales	Lenguas extranjeras (1ª y 2ª)	Lengua y literatura (castellana y otras propias de las regiones)	Educación artística	Educación física	Matemáticas	Educación para la ciudadanía y derechos humanos	Competencia en comunicación verbal, no verbal y práctica digital
Andalucía			*		*			*	*
Aragón	*	*	*						
Asturias			*	*					
Baleares	*	*	*	*					
Canarias	*	*	*		*				
Cantabria									
Castilla y León		*	*		*				
Castilla-La Mancha	*					*			
Cataluña				*					
Valencia					*				
Extremadura	*	*	*						
Galicia			*	*					
Madrid									
Murcia	*	*				*			
Navarra	*		*						
País Vasco	*		*	*	*	*	*		*
La Rioja	*		*			*			

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los currículos oficiales vigentes en las comunidades autónomas.

Tal como se observa en la tabla, el enfoque intercultural en los currículos oficiales se encuentra incluido mayoritariamente en el área de lenguas extranjeras, relacionado con la dimensión plurilingüe e intercultural, seguida por el área de valores cívico-sociales y el área de ciencias sociales. Esta dimensión de la presencia de la interculturalidad en el currículo coincide con el marco político europeo, desde el cual se enfatiza el desarrollo de estos conceptos a partir de diferentes iniciativas para hacer frente a la diversidad lingüística y cultural, desde finales del siglo XX (Council of Europe, 1997), desarrollo que se encuentra referenciado en el tercer apartado (punto 3.1.1.) del marco teórico. Esta perspectiva ha calado en el discurso español definiéndose e implementándose en todas las comunidades autónomas de España, tal como se ve reflejado en esta tabla. Además, con el crecimiento de las pluralidades y complejidades de las sociedades europeas se ha ido definiendo en documentos la unión de los valores y principios de plurilingüismo con la educación intercultural, tal como queda plasmado en la ya citada *Guide for the pluricultural and intercultural curriculum* (Beacco *et al.*, 2016).

De la misma forma, en el análisis general de la presencia de la educación intercultural en los diferentes currículos pertenecientes a las diferentes comunidades autónomas de España converge el hecho de que, a mayor diversidad cultural en los contextos formales educativos, se identifica una mayor necesidad de trabajar para una convivencia y educación intercultural. Esta afirmación se confirma, por ejemplo, en el decreto que regula el currículo en Extremadura, donde se señala:

El aumento progresivo del alumnado procedente de otras culturas nos obliga a trabajar de manera más activa la necesaria sensibilidad hacia una convivencia intercultural, basada en la tolerancia y rechazo a la discriminación por motivos culturales, étnicos, religiosos, género o sociales, desde el conocimiento de esas realidades diferentes. Todo ello obliga a la escuela a establecer nuevas formas de adaptación e incorporación desde el respeto a la interculturalidad y a la pluralidad (Decreto 103 de 2014, p. 3).

Aunque, en otro sentido, en la valoración global comparativa sobre comunidades autónomas, en relación con los resultados expresados en la tabla 27, se encuentra que la comunidad que ha incluido de modo más transversal la educación intercultural, incorporándola en más áreas correspondientes del currículo, es el País Vasco (comunidad con un 8,4% de alumnado extranjero)<sup>47</sup>. Por otra parte, las comunidades autónomas que resaltan por una menor incorporación de la perspectiva intercultural en sus currículos oficiales (no incluyéndose ningún contenido en las áreas correspondientes) son Madrid y Cantabria. En cuanto al porcentaje de alumnado extranjero en sus contextos educativos, diverge totalmente: por un lado, Madrid se sitúa con un 12% de alumnado extranjero y, por otro, Cantabria

---

<sup>47</sup> Estos datos son extraídos del gráfico 12 descrito en el apartado 2.3.1. del marco teórico de la tesis que se presenta dedicada a “Perfil del alumnado de origen extranjero actual en los centros educativos españoles”.

tiene una proporción de este perfil de alumnado de un 6,4%. En consecuencia, de acuerdo con estos resultados se sugiere la no existencia de una correlación directa entre la presencia del enfoque intercultural de los currículos oficiales y el número de alumnado extranjero presente en los contextos educativos.

A continuación, pasando al análisis por comunidades autónomas, se puede decir que la interculturalidad se encuentra presente sobre todo en los contenidos de lengua extranjera. Existen comunidades como, por ejemplo, La Rioja que acentúan la importancia de desenvolverse concretamente en un «contexto crecientemente pluricultural y plurilingüe» (Decreto 24 de 2014, p.131), afirmación que se describe exactamente igual en el currículo de Navarra. Otro ejemplo se encuentra en el currículo de Canarias, donde en el aprendizaje de la lengua extranjera enfatiza el componente cultural indicando «...las habilidades y actitudes interculturales como empatía, aproximación cultural, comprensión y respeto...» (Decreto 89 de 2014, p. 509) y especifica el trabajo de «la dimensión del alumnado como hablante intercultural» (Decreto 89 de 2014, p. 242). Por último, en el currículo de Extremadura también se potencia el perfil plurilingüe e intercultural como competencia a adquirir para el alumnado.

Siguiendo con la presencia de la interculturalidad en los contenidos de lengua unidos a la literatura (castellana y de otras lenguas propias de las comunidades autónomas), se encuentra en los textos curriculares oficiales de Castilla y León textos literarios diversos culturalmente. En las comunidades autónomas de Asturias, Baleares, Galicia y Cataluña se introduce la dimensión intercultural en el área de lengua y literatura catalana, asturiana, gallega y castellana. Así, por ejemplo, en Cataluña, se nombra concretamente la dimensión plurilingüe e intercultural, desarrollando este plurilingüismo como competencia haciendo alusión a las actitudes interculturales cuando se promueve el desarrollo simultáneo del plurilingüismo y la interculturalidad (Decreto 119 de 2015), con lo que se sigue totalmente el marco de referencia europeo. En el País Vasco, en el área de comunicación lingüística y literaria y en la de comunicación verbal, no verbal y digital, se incluye la comunicación intercultural. Para finalizar esta área, cabe destacar que los textos normativos correspondientes a Navarra y La Rioja realzan la importancia de desenvolverse en contextos crecientes pluriculturales y plurilingües.

En la comunidad autónoma de Cataluña una de las representantes técnicas entrevistadas (CT3) planteaba como objetivo el conocimiento de la lengua como aspecto básico para que el alumnado de origen extranjero pueda tener éxito en las materias y áreas y pueda tener resultados equivalentes al resto del alumnado (sumado al apoyo social y cultural).

Situándonos en el ámbito de valores cívicos y sociales, se establecen objetivos y contenidos alrededor de la competencia intercultural, aspecto que guarda relación directa con las políticas y el discurso teórico sobre educación intercultural en España en los últimos años (descrito en el apartado 3.2.). Más concretamente, se destaca, por ejemplo, el currículo de Castilla-La Mancha, donde se manifiesta la siguiente afirmación: «Si los alumnos desarrollan competencias sociales, y cívicas, personales, interpersonales e interculturales, su razón de ser se llena de sentido» (Decreto 54 de 2014, p. 383). Otro ejemplo se encuentra en la Comunidad de Aragón, donde su normativa curricular también destaca un texto similar que resalta el valor de la «adquisición de competencias sociales, cívicas personales e interculturales para participar de una manera eficaz y constructiva en sociedades cada vez más diversificadas» (Orden 2014, p. 64).

En el área de ciencias sociales, se encuentra descrito por ejemplo en el currículo de Baleares la importancia de «valorar el enriquecimiento que supone el contacto entre diversas culturas y la posibilidad de convivir con compañeros de origen diverso» (Decreto 32 de 2014, p. 29).

Para finalizar con el análisis de las diferentes áreas del currículo, otras que incorporan objetivos de índole intercultural son el área de educación artística (en cinco comunidades autónomas) y de educación física (en cuatro comunidades autónomas). Dentro de la primera área, para ejemplificar, se encuentra en el texto legislativo de la Comunidad de Andalucía un acercamiento a danzas de otros países para potenciar la interculturalidad. En la segunda, se destaca en Murcia también la representación de danzas, en este caso multiculturales. En otras comunidades, como en el País Vasco, se destaca en el ámbito de la educación física, los juegos y expresiones corporales de otras culturas y los juegos internacionales, los cuales facilitan la educación intercultural y, por lo tanto, el enriquecimiento cultural del alumnado. Por último, en esta misma comunidad, en el área de matemáticas se define el análisis y valoración de la diversidad cultural.

A fin y efecto de complementar este análisis sobre los currículos de la Educación Primaria, se subrayan algunas de las manifestaciones de responsables técnicos entrevistados: «Yo creo que hay poquita cosa sobre currículo intercultural, hay poca cosa. Hay algo más sobre eso que se llama la competencia intercultural» (PVT1). «Ahora estamos más allá y hablamos de competencia intercultural, y el tema del currículo intercultural es básico» (CATP1).

Así mismo, otro informante de Cataluña indica, en una mirada más global:

Creo que [en] la educación intercultural un tema muy importante es la equidad, la igualdad de oportunidades, [...]es un punto que todo alumnado debe tener independientemente de su origen. [...]

Por lo tanto, hemos de dar un mensaje que la interculturalidad es para todo el alumnado, incluso a veces comento que en los centros que ya hay mucha diversidad cultural, igual no es tan urgente como en centros donde la diversidad es mínima (CATT1).

Cabe considerar, por otra parte, manifestaciones que afirman que la incorporación de contenidos interculturales en el currículo favorece el desarrollo de la educación intercultural, tanto a nivel estatal como por comunidades autónomas. Todos estos contenidos se relacionan con la población gitana, tal como se expone a continuación: «Ahora mismo, en Aragón se están preparando unos materiales del pueblo gitano que formarán parte del currículo para que esa diversidad cultural ahí aparezca» (ARP1). Acerca de normativa curricular, en la comunidad autónoma de Castilla y León también se destaca un grupo de trabajo para la elaboración de unidades didácticas y materiales curriculares innovadores para el estudio y difusión de la historia y la cultura del pueblo gitano y su inserción en el currículo de esta comunidad constituido mediante la Orden edu/71/2016, de 8 de febrero.

Por último, se subraya la siguiente manifestación por parte de la responsable técnica entrevistada a nivel de ministerio, para conocer el enfoque a nivel estatal sobre las referencias a minorías étnicas culturales, como la comunidad gitana:

[...] Estamos también con el consejo estatal para la inclusión de la población gitana. O, por ejemplo, con gitanos se va a pedir a través del grupo de trabajo una modificación del Real Decreto del Currículo de Primaria porque hace una referencia al holocausto, pero no hace una referencia ni a la historia ni a la cultura gitanas. Entonces, del grupo de trabajo nos hizo una propuesta muy clara donde se podría incluir y nosotros hemos hecho un informe y se ha enviado a ordenación académica, [ya] que son ellos los encargados de estudiar la viabilidad para que modifiquen el Real Decreto. Curricularmente, ¿se podría considerar que las referencias a las minorías étnicas culturales no están suficientemente representadas? (EST1).

### **5.1.2. La interculturalidad en los planes y programas educativos generales de España**

En este apartado se realiza una descripción con carácter general y comparativo de los planes y programas educativos desarrollados por actores políticos de las diferentes administraciones autonómicas españolas integrados en la perspectiva intercultural. Es decir, se desarrolla cómo se ha vertebrado la educación intercultural en los centros educativos de España, a través de medidas educativas incluidas en los planes y programas educativos formulados por las administraciones de las diferentes comunidades autónomas españolas, y a su vez, qué rumbo han seguido durante este siglo XXI y sobre todo en la actualidad.

En los primeros años del siglo XXI, según el CIDE (2005b), se implementaron programas dirigidos a la acogida del alumnado diverso (en los años 2002 y 2003), unidos a programas de compensación educativa que ya existían anteriormente. Dicho aspecto iba conectado al incremento de la multiculturalidad en las aulas españolas y una valoración positiva, tal como se ha descrito a través de datos sociodemográficos en el segundo apartado del marco teórico de este trabajo. Durante el desarrollo de este nuevo siglo se han ido incorporando nuevos planes y programas educativos con sentido intercultural por parte de las administraciones educativas con orientaciones diversas siguiendo la normativa desarrollada. Hoy en día en España, el centro responsable a nivel administrativo de los programas generales, documentos y orientaciones realizados desde el MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) con respecto al sistema educativo y más concretamente en la temática que nos ocupa en este trabajo, la interculturalidad, es el Centro Nacional de Investigación Educativa (CNIIE). A través de este centro se orientan las políticas y discursos perfilando las líneas de trabajo que se deben impulsar en España y sus comunidades autónomas, las cuales tienen libertad para gestionar su propio modelo educativo.

Como resultado de este hecho, actualmente (en los años recientes) existe una extensa variedad y cantidad de planes y programas con perspectiva intercultural en los diferentes territorios españoles (comunidades autónomas, ciudades autónomas y en el ámbito estatal), tal como se corrobora en el listado de resultados recogidos a partir del análisis de los informes llevados a cabo en la primera fase del proyecto y búsqueda por internet a través de páginas web<sup>48</sup>. Así se identificaron todos los planes y/o programas educativos posibles (siguiendo metodología de investigación cualitativa tal como se ha descrito en el apartado 4.1.) y se organizaron según su denominación y enfoque por diferentes categorías<sup>49</sup> tal como se presentan en la tabla 28, a continuación.

---

<sup>48</sup> Ver tabla 13, incluida en el apartado 4.1.2.

<sup>49</sup> La definición de las categorías realizada a través de una metodología cualitativa viene guiada, tal como se ha explicado en el capítulo tercero, sobre el marco metodológico de la investigación. Más tarde se utilizó también para la categorización de los resultados de los datos sobre la metodología cuantitativa en relación con la pregunta abierta 34.1. que se describirá y analizará en el próximo apartado 5.2.1.

Tabla 28. Enfoque predominante de la interculturalidad en los planes y programas educativos según categorías y comunidades autónomas.

Enfoque predominante de educación intercultural	1. Acogida de alumnado (aulas de acogida varias)	2. Atención a las necesidades específicas del alumnado	3. Trabajar la inclusión (más integración)	4. Tratar a todos por igual (trato sin diferencias)	5. Favorecer la convivencia en el centro	6. Tener en cuenta la diversidad cultural en todas las acciones (transversal)
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>6</b>
Andalucía	*	*	*		*	
Aragón		*		*	*	*
Asturias	*	*	*		*	
Baleares	*	*			*	
Canarias	*	*		*	*	
Cantabria	*		*		*	*
Cataluña	*	*	*		*	*
Ceuta	*	*	*	*	*	
Castilla y León	*	*	*	*	*	
Castilla-La Mancha		*	*		*	
Madrid	*	*	*		*	
Extremadura		*	*		*	
Galicia		*	*	*	*	*
La Rioja		*		*	*	
Melilla	*	*	*	*	*	
Murcia	*	*	*	*	*	
Navarra	*	*		*	*	
País Vasco		*	*	*	*	*
Valencia	*		*		*	*
España			*		*	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los planes y programas formulados por las administraciones de las diferentes comunidades autónomas (análisis documental-metodología cualitativa).

A partir de la observación de los resultados presentados en esta tabla, puede reconocerse un cambio de rumbo en los enfoques de los planes y/o programas educativos desplegados en los primeros años del siglo XXI. Acerca del análisis general se puede decir que actualmente existe una tendencia en el sistema educativo español a integrar la educación intercultural en los planes y programas de convivencia escolar, presentes en todas las comunidades y ciudades autónomas y en España. De igual manera, se continúan desarrollando aquellos planes destinados a la atención de necesidades específicas de alumnado mediante refuerzos varios (en alguna comunidad todavía se denominan “de compensación educativa”) y ha disminuido la tendencia a la implementación de planes de acogida del alumnado de origen extranjero (muy extendidos y diversos en todas las comunidades, sobre todo durante la primera década del siglo XXI), intentando programar las acciones de interculturalidad hacia un enfoque educativo más inclusivo.

A través de las manifestaciones de las personas entrevistadas, quedan corroboradas estas afirmaciones:

Nosotros a través de CNIIE lo que hacemos siempre es hacer referencia al plan estratégico de convivencia escolar. Es decir, en el plan estratégico lo que se intenta, como objetivos o como los ejes fundamentales, es [contemplar] la inclusión educativa. Creo que una coordinación con las comunidades autónomas para conocer las políticas educativas que se estaban llevando a cabo en el ámbito de la inclusión y de la convivencia es fundamental. Creo que desde el ministerio lo que se hace es establecer unas prioridades. Ahora se está hablando de inclusión y creo que la línea es clara: trabajar para favorecer una inclusión plena. Claro, tenemos unas limitaciones y son las políticas educativas de cada comunidad autónoma: si Madrid elimina las aulas de enlace no significa que Cataluña siga trabajando con las antiguas aulas de enlace, es evidente. Yo creo que las comunidades autónomas tienen una plena libertad para gestionar sus modelos educativos (EST1).

Yo sí veo y detecto que estamos anclados un poco en el modelo compensatorio, que al final movemos los recursos hacia donde más se necesita porque hay más diversidad, en lugar de un modelo más inclusivo de reparto de la diversidad. Estamos ahí, en ambos modelos. Pero bueno, avanzando también (ET1).

Inclusión es, posiblemente, la palabra que más utilizamos; cohesión social es otra de las palabras que utilizamos. Mira, programas específicos de diversidad cultural, no. Lo que nosotros estamos haciendo es trabajar la convivencia en los centros, lo que está estrechamente relacionado (BP1).

Para empezar con el **análisis de las diferentes categorías** de planes y/o programas, cabe señalar en cuanto a la primera categoría presentada en la tabla que un total de doce comunidades disponen de **planes y/o programas de acogida de alumnado** en los centros educativos. Algunos de estos planes concretados por diferentes territorios, son los planes o *programas generales de acogida del alumnado* en la Comunidad Valenciana; especificando que va dirigidos hacia el alumnado recién llegado, en



Cataluña, y situados en una mirada más inclusiva, en Canarias; el *programa PAIRE* (programa de acogida y refuerzo educativo: lingüístico, cultural y educativo), en Baleares; el *programa de acogida al alumnado inmigrante* en Navarra; el *programa de acción tutorial de acogida o acción integral* en la ciudad autónoma de Melilla, etc.

Por otra parte, cabe destacar la orientación hacia una línea de integración lingüística que poseen muchos de estos planes de acogida. Dentro de esta perspectiva se encuentra como medida educativa la introducción en los centros educativos de aulas de acogida de tipología diversa, denominadas distintamente según los territorios y según hagan hincapié en un aspecto u otro. De esta manera, se distinguen, por ejemplo, aulas con un enfoque amplio como las de dinamización intercultural en la comunidad de Cantabria; las aulas de acogida en la comunidad de Murcia y Cataluña, y las de acogida y acceso al currículo en el Principado de Asturias, dirigidas al alumnado de incorporación tardía, donde el nivel uno se dirige a la inmersión lingüística y sigue con medidas de acompañamiento curricular. Dentro de un planteamiento más específico hacia la lingüística se destacan las aulas de inmersión lingüística en las comunidades autónomas de Ceuta y Melilla. Por otra parte, en Castilla y León existen las aulas de adaptación lingüística y social; en Andalucía, las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL); en Madrid, las aulas de enlace, etc.

Sin embargo, a raíz de algunas manifestaciones de personas con responsabilidad técnica entrevistadas en distintas administraciones educativas (en Cataluña, Andalucía, Asturias y Melilla) actualmente parece ser que se están produciendo cambios en estas aulas incluidas dentro del trabajo educativo intercultural, ya que están ampliando su mirada e incluso muestran una tendencia a una progresiva eliminación:

Cuando hablábamos de interculturalidad no solo veíamos que era importante hablar de las necesidades del alumnado extranjero, de ahí que rechazásemos elementos como las aulas de enlace o las aulas de transición lingüística. Veíamos que era importante referirnos también a las necesidades del profesorado y de las familias (CAT2).

[...] las ATAL tienen que cambiar la filosofía. Hasta ahora, es verdad que siempre han luchado por la inclusión del alumnado en el centro educativo, que yo creo que es un nivel de ¿socialización? muy bueno, pero las cosas están cambiando. Con la inclusión se requiere poner inclusión activa, requiere el trabajo dentro del aula, de todos los compañeros, de todos e incluso el alumnado del aula específica (AT1).

Tenemos tutorías de acogida y aulas de acogida para el alumnado que se incorpora de forma tardía procedente de países extranjeros o de donde sea al sistema educativo con objeto de acogida inicial, orientación, en fin... información a las familias, procedimientos y *planning* de estos temas. Y luego las

aulas de acogida y acceso al currículo, que son aulas que tienen dos partes: por un lado, la inmersión lingüística, pero también ese acompañamiento curricular, cuyo objetivo es equilibrar la competencia curricular del alumnado (ASP1).

Siguiendo con este interés del trabajo de la inmersión lingüística que realizan estas aulas, se destaca las manifestaciones de personas informantes en otras comunidades autónomas:

«...ahora es muy importante la inmersión, pero también garantizarlos la igualdad de oportunidades respecto a sus compañeros a la hora de adquirir la lengua vehicular del sistema educativo» (CATT2).

...lo que se suele hacer son esas aulas que antes se estaba mencionando de inmersión lingüística [en las] que la base es reforzar el idioma para que tengan los instrumentos idiomáticos necesarios para insertarse en el sistema educativo y, después, tema de metodologías (MT1).

En cuanto a la segunda categoría, se hallan aquellos **planes y/o programas dirigidos a la atención de las necesidades específicas del alumnado** (socioeconómicas, culturales y educativas). Estos programas tienen una línea compensatoria y, según MEC-CIDE (2005b), son impulsados por la consideración que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y con destinatarios frecuentemente pertenecientes a población inmigrante. Así pues, se incluyen en esta categoría medidas educativas dentro de la interculturalidad dirigidas a las diferencias de algún alumno/a y no a su inclusión.

Estos planes y programas presentan varias orientaciones. Algunos van dirigidos a la compensación de estas necesidades; otros ponen su énfasis en el refuerzo y acompañamiento del alumnado como el programa *PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo)*, que se implementa de forma extensiva en varias comunidades autónomas, como son Andalucía, Baleares, La Rioja, Aragón, Galicia, entre otras. En el País Vasco ha cambiado por el programa denominado *Euskadi Bidelaguna*. Por otro lado, existen bastantes planes y programas destinados a la prevención del abandono escolar en diferentes comunidades, como, por ejemplo, el denominado *CAEP-ÍTACA*, en Extremadura, destinado a la prevención del fracaso y abandono escolar temprano en los barrios y pueblos de la región donde hay un Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP). Otros planes con una voluntad o pretensión similar son el *Plan regional de prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar* de Murcia; el *Plan de Éxito Educativo y Prevención del Abandono Educativo Temprano (PEEPAET)* en Castilla-La Mancha; el *Plan y el programa marco de prevención y control del absentismo escolar* correspondientes a Castilla y León y a Madrid, respectivamente. Otros son más de apoyo a aspectos concretos como la lectoescritura, encaminados hacia el alumnado no hispanohablante, como por ejemplo en Canarias; o hacia alumnado inmigrante en Andalucía, entre otros. A continuación, se recoge una manifestación de una informante con responsabilidad técnica en Extremadura acerca de

estos planes y/o programas: «Nosotros hablamos de programas de compensación de desigualdades, de informe de compensación educativa, de si estos niños necesitan o no un ajuste curricular, si este es significativo o no. Son los términos que utilizamos» (ET2).

Dentro de la tercera categoría se encuentran aquellos **planes y programas que contemplan la interculturalidad con un enfoque inclusivo**. La escuela inclusiva ya viene desarrollándose a nivel discursivo y normativo desde hace unos años en España, como se ha recalado en el marco teórico y en el apartado anterior sobre el análisis de la perspectiva intercultural en la legislación educativa. Además, desde el CNIIE, perteneciente al MECD de España, se destaca la importancia de la inclusión, aportando publicaciones y recursos. Sin embargo, algunos de estos planes van dirigidos específicamente al alumnado de población gitana. Referente al análisis por comunidades, por ejemplo, se distingue la presencia de estos planes específicos en el País Vasco con su *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*, que insiste en la necesidad de abordar una educación intercultural para el conjunto del alumnado aludiendo a aspectos como competencias interculturales y el *Plan Vasco de inclusión 2017-2021*; por su lado, en Castilla y León existe el *Programa 2030 de educación inclusiva y eliminación de la segregación escolar*. Otras comunidades tienen planes específicos de inclusión como es el caso de Cataluña, Extremadura, Galicia o Aragón. Asimismo, y con carácter más aplicado, se distingue el *Programa Educativo MUS-E*<sup>50</sup>, basado en la inclusión educativa y social desde el arte presente en muchas comunidades. Para complementar, algunos de los y las profesionales técnicas entrevistados lo expresan de esta forma: «Primero apostamos por integrar, vamos a convivir juntos y después por inclusión, que es un concepto mucho más rico» (CAT1). «Hemos pasado de un concepto de integración y estamos en el camino de un concepto de inclusión» (AST2). «Creo que ahora prácticamente solo hablamos de inclusión. Dentro de mi área de inclusión se está trabajando en un plan de inclusión... Creo que es el concepto que se utiliza en este momento» (EST1).

Al mismo tiempo, se recoge otra manifestación concretamente sobre el programa MUS-E:

Por ejemplo, el programa MUS-E siempre ha estado muy vinculado en Extremadura con el trabajo con los colectivos gitanos o colegios donde hay muchos alumnos gitanos. Antes la única interculturalidad que teníamos era esa. Y sí que es un programa que funciona muy bien, y sobre todo en las escuelas de primaria, que garantiza parte del éxito de los centros (ET1).

<sup>50</sup> Según la página web del programa <https://fundacionyehudimenuhin.org/programas/mus-e>, está implantado en once comunidades autónomas, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Se establece a partir de convenios y/o acuerdos suscritos entre las distintas administraciones autonómicas y la *FYME Yehudi Menuhin*. Existe convenio con el Ministerio de Educación y con las Consejerías de Educación de la Junta de Andalucía, el Gobierno de Canarias, la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, la Generalitat de Cataluña, la Xunta de Galicia, la Junta de Extremadura, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, el Gobierno Vasco, la Generalitat Valenciana y el Principado de Asturias, que se incorporó a mediados de 2018.

A continuación, encontramos los planes y/o programas que incorporan la educación intercultural dentro de un **enfoque de convivencia**. Primero, a nivel de MECD en España, existe el *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020*, donde están inmersos algunos planteamientos y directrices de la educación intercultural. Este plan entiende la convivencia como medio que favorece la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad y los derechos humanos (CNIIE, 2017). Además, desde el mismo ministerio existe el observatorio estatal de convivencia escolar<sup>51</sup> con su correspondiente página web, donde se puede también confirmar la presencia de observatorios en todas las comunidades autónomas de España.

Así mismo, en virtud de los resultados mostrados en la tabla, se identifica en todas las comunidades de España y en las ciudades autónomas la presencia de este enfoque de la interculturalidad, aunque el grado de apertura es diferente, siendo algunos planes y/o programas más generales y otros, más concretos e incluyendo en mayor o menor grado la educación intercultural en las medidas educativas implementadas. Cabe destacar la denominación de algunos de estos planes, como el *Plan regional de convivencia escolar* en Extremadura, el *Proyecto de convivencia y éxito educativo* en Cataluña, el *Plan de convivencia para los centros educativos* de Cantabria, el *Plan para la mejora de la convivencia* en Madrid, el *Plan regional para la convivencia escolar* en Murcia, etc. Es preciso mencionar la existencia en Baleares de un Instituto para la convivencia y éxito escolar dependiente de la consejería con recursos educativos varios.

En algunas de las entrevistas realizadas, responsables técnicos y políticos de Asturias, Baleares o Castilla-La Mancha señalan: «Inclusión sería la clave, porque luego hablamos mucho de convivencia positiva» (AST1). «Programas específicos de diversidad cultural no [tenemos]. Lo que nosotros estamos haciendo es trabajar la convivencia en los centros, lo que está estrechamente relacionado» (BP1). «Sobre todo quieren estrategias de trabajo en metodologías activas, en aprendizaje basado en problemas, en resolución pacífica de conflictos, en temas de convivencia...» (CLMP1).

Además, otras manifestaciones recogidas de las entrevistas en otras comunidades autónomas como Cataluña, Extremadura y Asturias son:

La interculturalidad forma parte de este proyecto de convivencia como tema, pero evidentemente también se trabaja aparte. Es dentro cuando esta perspectiva intercultural es básica para el clima de centro escolar. Ahora también la trabajamos fuera porque hay un tema que es curricular, es más amplio, pero sí, esta mirada intercultural es básica para la convivencia (CATP1).

<sup>51</sup> Para más información consultar: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/mapa-ccaa.html>

Y sí que es verdad que la Junta de Extremadura ha invertido en recursos y está invirtiendo en trabajar la convivencia de los centros, a través del trabajo operativo, la ayuda entre iguales, intentando potenciar estos programas de convivencia positiva en centros donde realmente hay población con diversidad cultural. Están orientados a trabajar estas cuestiones, la mejora de la convivencia, la mejora de la participación de las familias, [que] al final son problemas que aparecen en centros educativos donde hay mucha diversidad cultural, problemas de participación y de convivencia. Al final son carencias que se detectaban y se están intentando trabajar de esta manera. Así que sí que se trabajaría la diversidad cultural con esos planes. Los principales programas de innovación o de mejora de la atención a la diversidad cultural van relacionados con los programas de la mejora de la convivencia, los planes de convivencia (ET1).

El plan estratégico para la mejora de la participación y la convivencia de los centros se ha puesto en marcha en diciembre del 2017. Estos programas intentan limar las dificultades, ni más ni menos: limar barreras. Una vez que un chico o una chica, proceda de donde proceda, tenga el origen cultural que tenga, supera la barrera lingüística, por ejemplo, se incorpora en el aula ordinaria y tan ricamente. Y además aquí no hemos hecho ningún tipo de despliegue normativo ni pretensión normativa sobre vestimentas ni simbologías ni nada por el estilo, algo que está presente en otras comunidades autónomas (ASP1).

Para finalizar el análisis, aparecen aquellos planes y/o programas que tienen un enfoque de la **educación intercultural de manera transversal** basados en su promoción y desarrollo. Se especifican algunos como el *Plan integral para la gestión de la diversidad cultural 2018-2021*, en Aragón; el *Plan de interculturalidad* de Cantabria, donde existe el programa de dinamización cultural, que se encuentra parecido en el País Vasco. Por otra parte, están los *Planes para el plurilingüismo e interculturalidad* en las comunidades autónomas de Cataluña y Valencia, y el programa *Conecta cultura* en la comunidad autónoma de Galicia con un sentido más aplicado, entre otros. En algunas comunidades, según algunas manifestaciones de las personas entrevistadas, la implementación de estos programas va unida a la aparición de alumnado extranjero: «[...] Aquí los planes de interculturalidad surgen a partir de tener que atender la escolarización e integrar con ese concepto de inclusión al alumnado que nos viene de otros países, con habla hispana o no» (CAP1).

Asimismo, otra persona entrevistada con responsabilidad técnica en Cantabria comenta:

Establecimos cuatro sujetos de atención, con distinta importancia [en cuanto] a las necesidades de cada uno. Hablábamos de dar respuesta, por una parte, al alumnado tanto extranjero como autóctono y, por otro lado, a las necesidades del profesorado, que en aquel momento en Cantabria se encontraba perdido respecto a lo que suponía la incorporación tardía del alumnado. En tercer lugar, hablamos de dar respuesta a las necesidades de las familias, fundamentalmente de origen inmigrante, pero también intentamos incorporar cuestiones relacionadas con las autóctonas a través de las AMPAS, etc. Y, en

cuarto lugar, [queríamos] proponer objetivos de actuaciones relacionadas con el entorno. Digamos que estos serían los cuatro sujetos destinatarios del *Plan de interculturalidad*. Esto es importante porque no solamente nos centramos en las necesidades del alumnado extranjero, esta fue una filosofía importante, sino que hablábamos de una visión más global. Otra cuestión importante es que intentamos aprovechar y poner en valor todos los recursos de los alumnos y familias que venían de otras culturas (CAT2).

Otras manifestaciones recogidas sobre la implementación de la interculturalidad a través de planes incluidos en esta categoría dirigidos a otras líneas u orientaciones (unidas a los valores, vivir la diversidad cultural como implícita, sin nada específico...) son las siguientes: «Es que estamos hablando dentro de una diversidad cultural que es la que vivimos de una manera tan implícita» (CET1). «La red de Escuelas Solidarias no tiene por qué tener alumnado de respuesta directa con diversidad, sino que está trabajando temas de solidaridad, y entiendo que diversidad cultural y solidaridad está muy unidas (NP1).

En los centros se sigue trabajando la interculturalidad, pero no hay nada específico. [Aunque] sí que en el centro se ha puesto un profesor idiomático, se ha dado un profesor más para que supla esa realidad que es la que tienen (CT3).

En resumidas cuentas, algunos de los planes y/o programas detallados irían en la línea de diseñar medidas educativas exclusivamente dirigidas al alumnado extranjero o perteneciente a minorías étnicas y otros tendrían una orientación dirigida al conjunto del alumnado, así como al conjunto de la escuela. En esta última óptica es donde se sitúa el enfoque de inclusión y convivencia que se han subrayado como modelos actuales promovidos desde las administraciones y normativas educativas españolas en los últimos años, coincidiendo con los discursos teóricos actuales sobre educación intercultural, que dejan claro que esta debe ir destinada a todo el alumnado y a toda la comunidad educativa (tenga o no presencia de diversidad cultural). Tal como corrobora una de las personas entrevistadas en Aragón:

Y luego aquí también se trabaja mucho la educación intercultural en el sentido de que no es solo una cosa que vaya dirigida al alumnado inmigrante, sino que va dirigida a todo el alumnado, porque el alumnado inmigrante se tiene que integrar en los centros, pero el alumnado que no es inmigrante también tiene que saber integrar e integrarse con ese alumnado claro... que es una tarea que compete a todos (ART1).

Como reflexión final y para enlazar con el siguiente apartado (5.2.), basado en la aplicación a la práctica de la educación intercultural en los centros educativos españoles, se recogen estas últimas manifestaciones que apuntan la importancia de la contextualización en el centro educativo y la implicación de los equipos docentes en la implementación o no de estas prácticas educativas con matiz intercultural:



La interculturalidad está presente como algo a lo que hay que atender y promover y que es un valor, al menos en el discurso oficial. Luego en la práctica yo creo que es necesario que el profesorado revise muchas carencias de muchas prácticas (GT3).

A nivel de administración sí que el enfoque sigue siendo el mismo. A veces los proyectos de innovación dependen de los centros. Al final, depende de la autonomía de los centros. Los centros sí que están impulsando acciones muy en esa línea de utilizar sus recursos para tratar la diversidad desde una manera inclusiva y sí que se puede ver. Quizás no hay mucho publicado porque al final son buenas prácticas a nivel de centro o a nivel de localidades. Sí que los centros de profesorado y recursos son un buen repositorio de buenas prácticas porque ellos sí que filtran mucho y pueden llevar buena cuenta (ET1).

### 5.1.3. Otros recursos y programas dentro de las políticas de educación intercultural

Dentro de esta sección, se quiere hacer una breve mención a propuestas que se han venido desarrollando en este siglo XXI por parte de las diferentes administraciones educativas autonómicas. Estas no se encuentran recogidas en los anteriores apartados por su carácter específico, pero a la vez son significativas dentro del trabajo de la educación intercultural. Estas son los programas de lengua y cultura de origen, la extensión de centros de recursos de educación intercultural y programas de mediación intercultural.

Por lo que se refiere a los primeros, estos programas contemplan la inclusión de lenguas propias del alumnado de origen extranjero en el contexto educativo. Se llevan a cabo en la mayoría de comunidades autónomas, mediante convenio previo con el ministerio a través de las embajadas de los países correspondientes. El de origen más generalizado es el *Programa de enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí*, seguido del *Programa de lengua, cultura y civilización rumana* y el *Programa de lengua y cultura portuguesa*. De manera más reducida también se halla el *Programa de lengua y cultura polonesa, búlgara o urdú*, y a nivel de ministerio, existe el *Programa de alfabetizaciones múltiples* (para lenguas no hispanas). Tal como señala uno de los informantes en Cataluña «[...] ahora el proceso, las ganas, es incorporar el máximo de lenguas posibles, principalmente las procedentes de procesos migratorios dentro del sistema educativo (CATT2).

Estos programas también se fundamentan en otras manifestaciones de responsables educativos a nivel político y técnico de Asturias y Cantabria:

Para la conservación de la identidad cultural de ese alumnado de origen extranjero tenemos dos programas, el de lengua y cultura y civilización rumana y el de lengua y cultura portuguesa, [ambos] en colaboración con la embajada y con el consulado, respectivamente (ASP1).

En este sentido sí hemos dado mucha importancia a poner en valor las culturas de origen del alumnado y familias y lo hemos realizado a través de estas dos figuras, los mediadores interculturales y los

auxiliares de lenguas y culturas de origen. Son figuras diferentes. Los mediadores están fuera de los centros educativos. Y la otra figura consiste en que una persona de la lengua de origen de los alumnos y alumnas participa durante un periodo semanal, uno o dos días como mucho (CAT2).

En cuanto a los centros de recursos, se han localizado durante el estudio varios de estos desplegados en este siglo XXI, con una denominación común: la gestión de la diversidad cultural y la implementación de la interculturalidad en los centros educativos, a partir de los cuales se ofrece asesoramiento, préstamo de material, recursos didácticos de interculturalidad, disponiendo de portales web informativos. Así que se distinguen, por ejemplo, el Centro de Atención Documental Intercultural (CADI) en la comunidad autónoma de Murcia, cuyo trabajo se dirigió a dos ámbitos preferentes: los profesionales y las instituciones; el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) promovido por la Consejería de Educación de Castilla y León, que disponía de portal web, y el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI) en dicha comunidad, donde una de las informantes hace una mejor definición del mismo mediante estas palabras:

Este centro, de hecho, se llamaba Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural, no para la atención a la diversidad, sino para la educación intercultural. Ahí tenemos recursos y métodos para solventar este tipo de situaciones. Tenemos una biblioteca, que no hay en toda España ninguna biblioteca como esta, de recursos para la educación intercultural: un montón de libros especializados, en muchísimos idiomas, muchísimos métodos para el aprendizaje del español para alumnado inmigrante... El tema de los recursos también es importante porque los centros precisamente demandan muchos recursos para estas situaciones. “Oye es que me ha venido un alumno chino y no sé qué hacer con él” o “que me ha venido un alumno de Argelia y no dice nada en español, ni en inglés ni francés... y no sabemos qué hacer con él”. Bueno, pues ahí tenemos recursos y métodos para solventar este tipo de situaciones (ART1).

De todas maneras, sobre estos centros es fundamental señalar el cambio de orientación y denominación en los años recientes, debido a que en todos ellos se ha producido un giro desde la perspectiva intercultural hacia la inclusión y equidad. El CAREI actualmente es denominado Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación; el CADI no existe hoy en día y el trabajo se lleva desde el Servicio de Atención de la Consejería de Educación, y el CREI<sup>52</sup> ha hecho un cambio de sentido explícito hacia la inclusión y equidad cambiando de denominación.

<sup>52</sup> Actualmente su página web no está operativa y ha sido substituida por la página del CRECYL al que se le atribuyen funciones de actuaciones de educación inclusiva en el ámbito educativo (entre otras) mediante la ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero (BOCyL N.º 11, de 19 de enero) por la que se regula la creación del Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León. (Consultar <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/>)



Por último, se identifican varios planes y/o programas incluidos dentro del trabajo de mediación intercultural<sup>53</sup>, con diferentes denominaciones, como el *Plan de mediación intercultural escolar para la población inmigrante* en La Rioja, el *Programa educativo de mediación intercultural* (coordinado anteriormente por el CAREI) en Aragón, el *Programa de mediación e interculturalidad* en Castilla-La Mancha, etc. La figura del mediador/a cultural queda recogida, como ejemplo, en palabras de una responsable técnica de la comunidad de Canarias como aquel profesional que interviene distintos centros educativos de sectores con elevado porcentaje de alumnos que vienen de otro país y con dificultades en el idioma. Hace de mediador entre la familia, los docentes y el orientador (CT2).

Siguiendo una línea de mediación destinada específicamente al alumnado gitano existen otros programas, como el *Programa de intervención social con niños y jóvenes gitanos. 2016-2017: Promoción Educativa*, regulado por el Decreto 203/2016, de 14 de diciembre; el cual se ha actualizado con el *Programa de intervención social con niños y jóvenes gitanos 2018-2020* en Extremadura. Este engloba el programa de promoción educativa, a través del cual se ofrece un servicio especializado e incluye la figura del promotor/a educativo como profesional de la propia comunidad gitana, que ayuda a potenciar la participación de las familias del pueblo gitano en la educación y en el acceso a la oferta educativa y de ocio, ayuda a crear vínculos entre la comunidad gitana y el centro educativo y su entorno; entre otros aspectos, todo en coordinación con el resto de recursos educativos sociales y sanitarios. En Cataluña se encuentra un proyecto con objetivos similares englobado dentro del *IV Plan Integral del Pueblo Gitano 2017-2020*. Este proyecto de Promoción Educativa se creó a partir del marco legal establecido y de acuerdo con el *Plan Integral del pueblo gitano 2009-2013*. El promotor/a gitano actúa como referente positivo para la comunidad gitana, conoce las entidades y las personas de respeto y mantiene buena relación con las familias. Según Llevot y Bernad (2016), el promotor/a social en Cataluña destaca por el trabajo en equipo, está insertado/a en un equipo multidisciplinar y además recibe formación en mediación y gestión de conflictos interculturales.

También en La Rioja se encuentra el *programa de mediación escolar con población gitana*. Este programa establecido desde el año 2006 mediante un convenio de colaboración entre la Asociación de Promoción Gitana de la Rioja y la Consejería de Educación. Su objetivo principal es fomentar, a través de la mediación entre familia, centro educativo y alumnado, actuaciones que favorezcan la normalización educativa y el éxito escolar del alumnado gitano, utilizando la mediación intercultural y diseñando actuaciones de trabajo de la interculturalidad específicamente. En Navarra también existe el proyecto de promotor/a escolar.

Estos programas de promoción escolar con población gitana, han sido indicados por varios informantes de estas comunidades señaladas, tanto responsables técnicos como políticos, tal como las siguientes:

---

<sup>53</sup> Se ha hecho referencia en una de las manifestaciones en líneas anteriores en esta sección de la entrevista CAT2.

El “promotor escolar” aparece por la necesidad de trabajo en red con derechos sociales, educación y familias. Con lo cual, lo que buscamos con esa figura, que es un pilotaje que se está desarrollando en siete centros escolares, es una persona que, desde el Departamento de Educación se solicita a las Mancomunidades de Servicios Sociales. Desde aquí se designa una subvención y sería una persona que, dependiendo de Derechos Sociales, establece vínculos entre lo que sería familia, el centro educativo y servicios sociales (NT1).

Se establecieron convenios con diferentes asociaciones para atender a niños con diferentes problemáticas, con la Asociación de Promoción Gitana se hicieron convenios para atender al alumnado, también el convenio de mediación para atender a las familias (LRP1).

Referente al alumnado gitano, el programa de promoción educativa es un programa de intervención social con niños y jóvenes gitanos que se desarrolla en algunos centros de la comunidad autónoma por tener un elevado porcentaje de alumnado de etnia gitana, concretamente se desarrolla en 40 CEIP, 29 IES y centros concertados y 13 de educación infantil. Esos centros cuentan con un promotor educativo, que es digamos un mediador de etnia gitana que intenta potenciar la participación de las familias gitanas en la educación y en el acceso a la oferta educativa y ayuda a crear un vínculo entre la comunidad gitana y el centro educativo y su entorno. Estos promotores educativos han sido seleccionados por una organización que se llama FAGEX (Federación de Asociaciones Gitanas Extremeñas) que es una de las asociaciones promotoras e impulsoras del pueblo gitano. El programa es en cooperación con la Consejería de Infancia y Familia (ET2).

Nosotros tenemos el proyecto promoción escolar del pueblo gitano, y nuestra línea es trabajar no para ellos si no con ellos, y lo que hacemos es en este proyecto de promoción escolar, contamos con una persona del pueblo gitano que trabaja en los centros y que intenta acercar familias a los centros, potenciar el éxito educativo de los alumnos.... Hace este puente entre centros y familias, y también alumnos si hace falta de cara al éxito escolar, pero siempre trabajamos entendemos es básico, y está valorada así, que sea población gitana, en este sentido sí que es importante (CATP1).

## **5.2. La educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria en la actualidad**

Después de haber realizado el análisis de los datos obtenidos a partir de la metodología cualitativa, se procederá a profundizar en los resultados extraídos a través de la encuesta perteneciente a la perspectiva metodológica cuantitativa de la investigación desarrollada en el apartado 4.2.. Para la materialización de este estudio, tal como se ha indicado en la tabla 11 incluida en el capítulo 2 sobre el marco metodológico del estudio), los objetivos generales de la aplicación del cuestionario a través de la encuesta telefónica han sido los siguientes:

- Identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria.
- Describir las líneas de actuación en educación intercultural de los centros de educación primaria de España.

Para el análisis de estos objetivos se han tenido en cuenta tres variables de estudio que se detallan a continuación:

- Titularidad de los centros. Los centros educativos (n) se han dividido en la categoría de privados, públicos y privados concertados.
- Comunidades autónomas de España y ciudades autónomas.
- Porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros de educación primaria. Los centros educativos (n) se han distribuido en cinco franjas porcentuales según la presencia de este alumnado en la etapa de educación primaria. Estas se disponen desde la categoría de escuelas sin alumnado de este perfil (0%), hasta el 5%, del 6% al 20%, del 21% al 50% y más del 50%.

La información acerca de las dos primeras variables se ha establecido a través del listado de la muestra. Ahora bien, se confirmó en el momento de la ejecución de la encuesta a los responsables de los equipos directivos de los centros educativos. La información sobre la tercera variable se extrajo a partir del último bloque de preguntas del cuestionario correspondientes a la definición del perfil del alumnado del centro (pregunta 49). Estas preguntas se realizaron a modo de declaración dado que no existe otra forma de obtener esta información, y las personas entrevistadas dieron porcentajes aproximados acerca de la siguientes pregunta: “¿Aproximadamente, en porcentaje, cuál sería la presencia de alumnado de origen extranjero en educación primaria en su centro?”

El tratamiento de los datos aporta información relativa a las diferentes variables, que permite tener una visión más amplia y comparada del objeto de estudio. En todo caso, esta sección del trabajo se organiza en dos subapartados. En el primero se procede a analizar el enfoque teórico que se da a la educación intercultural desde la visión de los responsables de los centros educativos, y en el segundo, se desarrolla el análisis sobre la aplicación de la educación intercultural en las prácticas educativas en las escuelas mediante una categorización por acciones generales y específicas. En ambos apartados, el análisis se realiza teniendo en cuenta las variables comentadas.

### **5.2.1. Discursos de educación intercultural desde los centros educativos**

En este apartado se realiza un análisis sobre la percepción de los equipos directivos encuestados del concepto de educación intercultural en su escuela, con la finalidad de dar respuesta al segundo objetivo

del estudio: “Identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de educación primaria”.

El discurso teórico de la educación intercultural ha ido evolucionando a lo largo de los años, dándose diferentes enfoques u orientaciones en la definición de la misma, tal como se ha descrito en capítulos anteriores. Por esta razón, en esta investigación se pretende conocer cuál es la base a modo discursivo de la educación intercultural en los centros educativos de educación primaria españoles actualmente, de acuerdo con el planteamiento de miembros de los equipos directivos. De aquí también la importancia de los resultados de este estudio basado en investigación empírica de enfoque cuantitativo, a partir de una muestra compuesta por 1.730 centros educativos de toda España.

Para el desarrollo de este apartado se centra la atención en los resultados obtenidos a partir de la pregunta número 22 del cuestionario, mediante la cual se hacía referencia al valor que se daba a siete enfoques diferentes de la educación intercultural en el centro educativo, basados en los planteamientos actuales del discurso teórico de la educación intercultural (consultar punto 3.2. del marco teórico). Los enfoques a valorar por parte de los encuestados (responsables de los equipos directivos de las escuelas) siguiendo una escala Likert establecida por seis opciones de respuesta (*mucho, bastante, poco, nada, no sabe/no contesta o no pertinente*<sup>54</sup>) son los siguientes: conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, promoción del diálogo e interrelaciones interculturales, promoción de la convivencia y cohesión social, desarrollo de un currículo inclusivo, desarrollo de la competencia intercultural de todo el alumnado, promoción de la justicia social y equidad y enfoque pedagógico como aprendizaje cooperativo o basado en proyectos.

Primeramente, se realiza una valoración de los datos extraídos de los resultados globales correspondientes a todos los centros educativos encuestados; y se continúa con un análisis del grado de afectación de las variables independientes en el reconocimiento de los enfoques dados a la educación intercultural en los centros educativos. En otras palabras, se analizan los resultados de los diferentes enfoques según la titularidad de los centros educativos, el porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en los mismos y su distribución por las comunidades y ciudades autónomas de España. La presentación de estos datos se realiza a través de tablas y gráficos para ilustrar mejor los resultados descritos.

Los resultados globales sobre todo el territorio español muestran que todos los enfoques planteados de educación intercultural están presentes en todas las escuelas. El enfoque de educación intercultural

---

<sup>54</sup> La opción de respuesta *no pertinente* se señalaba en aquellos casos en que los/las responsables de los centros educativos manifestaban que no tenían diversidad cultural o que consideraban que no hacía falta trabajar la educación intercultural en su escuela.

más representativo teniendo en cuenta todos los centros educativos españoles de forma general, es el basado en la “convivencia y cohesión social”, que ha sido seleccionado con un grado de *mucho* o *bastante* por un 92,2% de los encuestados. Por el contrario, el enfoque de la educación intercultural basada en el “conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural” ha sido el discurso minoritario, siendo menos elegido por los encuestados, representando la suma de los centros que han dado valores de *mucho* o *bastante* un 77,1% y valorado como *poco* representativo por un 17% de las escuelas. En medio encontramos, en segundo lugar, el enfoque que identifica una educación intercultural del centro educativo basada en la “promoción de la justicia social y equidad”, respuesta dada por un 89,7% de los centros que la han valorado como *mucho* o *bastante*. En tercer lugar de puntuación, siguiendo la línea de sumar la opción de respuestas *mucho* o *bastante*, se encuentra el enfoque centrado en el “desarrollo de un currículo inclusivo” por parte de un 86,4% de los centros educativos, seguido de la “promoción del diálogo e interrelaciones interculturales” (84,10%), el “fomento de la competencia intercultural en todo el alumnado” (82,8%), y un “enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos” (79,6%).

En conjunto, estos resultados expuestos se muestran en la primera columna de la tabla siguiente.

## ¿En qué grado la educación intercultural en su centro se basa en...?

Según la titularidad de los centros educativos

	TOTAL	Centro público	Centro privado	Centro privado concertado
<b>El conocimiento/reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</b>				
Mucho	24,6	24,4	18,2	26,4
Bastante	52,5	51,7	61,4	54,5
Poco	17,0	18,0	18,2	12,4
Nada	0,9	1,0	-	0,6
Ns/nc	2,4	2,4	-	2,5
No pertinente	2,7	2,5	2,3	3,5
<b>La promoción del diálogo e interrelaciones interculturales</b>				
Mucho	34,4	34,6	50,0	31,2
Bastante	49,7	49,5	38,6	51,9
Poco	11,2	11,4	6,8	10,8
Nada	0,6	0,6	2,3	0,3
Ns/nc	1,9	1,8	-	2,9
No pertinente	2,3	2,1	2,3	2,9
<b>La promoción de la convivencia y cohesión social</b>				
Mucho	45,0	45,6	50,0	41,7
Bastante	47,2	46,6	45,5	49,7
Poco	4,2	4,4	2,3	3,5
Nada	0,2	0,2	-	-
Ns/nc	1,8	1,7	-	2,5
No pertinente	1,7	1,5	2,3	2,5
<b>El desarrollo de un currículum inclusivo</b>				
Mucho	39,2	39,7	47,7	35,7
Bastante	47,2	47,0	36,4	49,7
Poco	8,8	8,8	6,8	9,2
Nada	0,5	0,6	-	0,3
Ns/nc	2,3	2,2	4,5	2,2
No pertinente	2,0	1,8	4,5	2,9
<b>El fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado</b>				
Mucho	31,1	31,3	31,8	30,3
Bastante	51,7	51,5	54,5	52,5
Poco	12,4	12,8	6,8	10,8
Nada	0,6	0,6	2,3	0,6
Ns/nc	2,3	2,2	-	3,2
No pertinente	1,8	1,6	4,5	2,5
<b>La promoción de la justicia social y equidad</b>				
Mucho	39,2	39,0	40,9	39,8
Bastante	50,5	50,2	52,3	51,3
Poco	6,3	7,2	2,3	2,9
Nada	0,2	0,3	-	-
Ns/nc	2,1	1,8	2,3	3,5
No pertinente	1,7	1,5	2,3	2,5
<b>Un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos</b>				
Mucho	35,6	33,7	50,0	41,7
Bastante	44,0	44,1	38,6	44,6
Poco	15,5	17,5	9,1	7,6
Nada	1,6	1,9	-	0,6
Ns/nc	1,9	1,7	-	3,2
No pertinente	1,4	1,2	2,3	2,2

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla, además de ofrecer la visión global de las respuestas, muestra una clasificación de las mismas en función de la titularidad de los centros educativos: públicos, privados y privados concertados. Se

observa una proximidad en las respuestas sobre la valoración del enfoque de educación intercultural dado por los equipos directivos de las diferentes tipologías de centros educativos. El enfoque que presenta más diferencias según la titularidad de la escuela es el basado en aspectos pedagógicos, orientado a la realización de proyectos y aprendizaje cooperativo, que tiene un reconocimiento mayor en los centros privados. Concretamente, un 88,6% de los centros privados han dado un valor de *mucho* o *bastante* al citado enfoque, seguido por un 86,3% de los centros privados concertados, a diferencia de un 76,8% de los centros públicos.

En segundo lugar, se presenta la tabla 30, que agrupa las respuestas dadas en los diferentes centros educativos, segmentadas según el porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en el centro educativo, como se puede ver a continuación.

Tabla 30. Enfoques de la educación intercultural según el porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en el centro educativo (en porcentaje).

¿En qué grado la educación intercultural en su centro se basa en...?					
Según el porcentaje de alumnado de origen extranjero presente en el centro educativo (franjas):					
	Sin presencia	Hasta 5 %	De 6 al 20%	De 21 al 50%	Más de 50 %
<b>El conocimiento/reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</b>					
Mucho	15,3	20,9	24,3	29,2	50,5
Bastante	45,6	52,4	56,7	53,5	40
Poco	21,4	20	15,5	14,4	8,6
Nada	1,4	1,3	0,7	0,7	-
Ns/nc	5,1	2,3	1,8	2,1	1
No pertinente	11,2	3,1	1	-	-
<b>La promoción del diálogo e interrelaciones interculturales</b>					
Mucho	20,5	29,6	36,4	43,3	51,4
Bastante	44,2	50,1	53,9	47,2	41,9
Poco	17,7	15	7,9	8,1	5,7
Nada	1,4	1,3	-	-	-
Ns/nc	4,7	1,9	1,3	1,4	1
No pertinente	11,6	2,1	0,5	-	-
<b>La promoción de la convivencia y cohesión social</b>					
Mucho	27,9	39,2	47,3	56,3	64,8
Bastante	47,9	53	47,3	40,5	34,3
Poco	9,8	4	4	2,1	-
Nada	0,5	0,2	0,2	-	-
Ns/nc	5,1	1,9	1	1,1	1
No pertinente	8,8	1,7	0,3	-	-
<b>El desarrollo de un currículum inclusivo</b>					
Mucho	26	34,4	43,8	43,3	52,4
Bastante	47	51,6	45,1	46,8	39
Poco	13,5	7,9	8,9	7,4	6,7
Nada	0,9	1,2	0,2	-	-
Ns/nc	4,7	2,3	1,3	2,5	1,9
No pertinente	7,9	2,7	0,7	-	-
<b>El fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado</b>					
Mucho	17,7	26,5	32,4	38,7	53,3
Bastante	50,2	53	55	48,2	39
Poco	16,7	15,2	10,2	11,3	4,8
Nada	1,9	0,6	0,3	0,7	-
Ns/nc	5,1	2,5	1,7	1,1	2,9
No pertinente	8,4	2,3	0,3	-	-
<b>La promoción de la justicia social y equidad</b>					
Mucho	28,4	33,8	41,8	48,2	48,6
Bastante	47,9	55,1	49,9	46,1	47,6
Poco	10,7	7,1	5,8	3,9	2,9
Nada	0,9	0,2	0,2	-	-
Ns/nc	4,2	1,9	1,8	1,8	1
No pertinente	7,9	1,9	0,5	-	-
<b>Un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos</b>					
Mucho	29,8	35,7	37	35,9	38,1
Bastante	44,7	45,5	43,5	43	41
Poco	12,1	13,6	16	19,4	18,1
Nada	1,9	1,9	1,8	0,7	1
Ns/nc	4,7	2,1	1,3	1,1	1
No pertinente	7	1,2	0,3	-	1

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se puede observar la valoración dada a los diferentes enfoques según la presencia o no de alumnado de origen extranjero en la escuela, en una clasificación que se extiende desde centros educativos con ningún alumno o alumna de origen extranjero matriculado, seguido por aquellas



escuelas con una representación de este perfil menor al 5%, luego del 6% al 20% hasta del 21% al 50% y más del 50%.

Para empezar el análisis de estos datos se fijará la atención en la suma de las respuestas dadas por los equipos directivos como *bastante* y *mucho*, a través de las cuales se evidencia un aumento progresivo de la valorización de los diferentes enfoques a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. Se llega a diferencias de incremento de porcentaje entre las escuelas con ningún alumnado de este perfil y los que tienen más de un 50% del mismo, en un 21,25%. Así mismo, los centros educativos que acogen más del 50% de alumnado de origen extranjero son los que señalan el valor de *mucho* en todos los enfoques en una proporción más significativa.

Por otro lado, el enfoque que predomina porque se produce una mayor diferenciación de valoración según el porcentaje de alumnado de origen extranjero es el centrado en el reconocimiento y conocimiento de la diversidad lingüística y cultural, donde se produce un aumento de un 29,6% desde la categoría de centros sin presencia de alumnado de este perfil hasta más del 50%. Antagónicamente, se encuentra el enfoque pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo, donde el porcentaje sobre estas mismas franjas solo acrecenta en un 4,6% (representando el único enfoque que no sigue un aumento progresivo completo). En el otro extremo de respuestas y en coherencia con este primer análisis de resultados, están aquellas valorizaciones de los enfoques como *poco*, *nada* o *no pertinente*, que han sido escogidos en más ocasiones por los centros educativos sin ningún o poco alumnado de origen extranjero.

A continuación, seguiremos con un análisis más específico de la tabla 30, centrando la mirada en cada uno de los enfoques con respecto a la educación intercultural. En primer lugar y siguiendo el análisis de los resultados globales presentados anteriormente, cabe recalcar como enfoque más valorado aquel que entiende la educación intercultural como un trabajo de la **convivencia y cohesión social**, que tiene su máxima presencia en las escuelas con más de un 50% de alumnado matriculado de origen extranjero, con un 64,8% de centros educativos que reconocen como *mucho* su valor. Por lo contrario, solo es valorado en esta opción por un 27,9% de las escuelas que no tienen alumnado de este perfil.

En el otro extremo, con menos valoración, se encuentra el enfoque basado en el **conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural**, que presenta mayor diferenciación de resultados del valor *mucho* y *bastante*. Concretamente, es señalada la opción de *mucho* por un 50,5% de las escuelas que acogen más del 50% de este perfil de alumnado, frente a un 15,3% de las escuelas con ningún alumnado de este perfil.

En medio se encuentran el resto de enfoques, organizados de mayor a menor valor general dado por los centros, de los cuales se irá destacando algún aspecto.

La educación intercultural orientada hacia **la justicia social y equidad** es el segundo enfoque más valorado de forma global, en coherencia con los discursos teóricos actuales. En cuanto a la diferencia de respuestas acerca de la clasificación de esta tabla 30, se puede recalcar que va unida la identificación de este enfoque con la presencia de alumnado de origen extranjero ya que el porcentaje de respuestas que suman el valor *bastante* y *mucho* en los centros sin presencia de este perfil de alumnado es un 76,30% frente al 88,90% de los centros que tienen ya presencia de este perfil (hasta un 5%). Luego su valoración va en aumento siguiendo la tendencia general, hasta el 96,2% que recogen los centros con más de un 50% de alumnado de origen extranjero matriculado.

A continuación, se encuentra el enfoque orientado hacia el **desarrollo de un currículo inclusivo**. En este se sigue la tendencia general y se distingue la baja valorización de *mucho* de las escuelas con hasta un 5% de alumnado de origen extranjero (34,4%) de las que no tienen presencia de este perfil de alumnado (26%).

En el análisis del enfoque situado en la **promoción del diálogo e interrelaciones interculturales**, el dato más destacado es el declarado por los centros educativos con ninguna presencia de alumnado de origen extranjero, que lo señalan con un grado de *poco* en la escala en un 17,7% de los casos.

El planteamiento del **desarrollo de la competencia intercultural** de todo el alumnado dentro de la educación intercultural sobresale y ha sido desarrollado en los últimos años por discursos teóricos oficiales y por parte de profesionales investigadores, concretándose en modelos de desarrollo de la misma (consultar punto 3.2. del marco teórico). Sin embargo, todavía no es un enfoque completamente reconocido por los miembros de los equipos directivos de los centros educativos, tal como muestran los resultados de la tabla 30. En la valoración de este enfoque según la escala de *mucho* solo sobresalen los centros educativos con más del 50% alumnado de origen extranjero, con una representación de respuesta del 53,3%, en relación con los que no tienen presencia de este perfil de alumnado, en cuyo caso es del 17,7%.

Para terminar, se centra la atención en el reconocimiento por parte de los miembros de los equipos directivos de la educación intercultural basada **en un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo** o por proyectos, que está más centrado en aspectos pedagógicos y metodologías. Este enfoque muestra un patrón de respuestas que diverge en parte del resto, al presentar menos diferenciación de respuestas en relación con el porcentaje de alumnado de origen extranjero. Por otro

lado, es el enfoque menos valorado por parte de todos los centros educativos, que han señalado con más frecuencia el grado de *poco* independientemente de su titularidad. Además, la identificación del grado de *mucho* en las respuestas es muy similar entre los diferentes centros con franjas variadas de presencia de alumnado de origen extranjero con valores entre 35,7% y 38,1%; en contraposición a los que no matriculan ningún alumnado de este perfil, con un 29,8%.

Por lo tanto, se puede concluir que la variable de porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en el centro influye respecto a la valoración de la educación intercultural según los diferentes enfoques, ya que el grado de acuerdo de los centros respecto al porcentaje de respuestas varía en cada enfoque según esta clasificación.

En tercer lugar, se analizan los resultados de las respuestas sobre el reconocimiento del discurso de la educación intercultural según la distribución territorial por comunidades autónomas, cosa que se expone de forma completa en la tabla siguiente:

LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Tabla 31. Enfoques de educación intercultural según la distribución de los centros educativos por comunidades y ciudades autónomas (en porcentaje).

¿En que grado la educación intercultural en su centro se basa en...?																			
Según la distribución territorial por comunidades autónomas																			
	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Cana rias	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	Comunidad Valenciana	Extre madura	Galicia	Comunidad de Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Castilla La Mancha	Ciudad Autón. Ceuta	Ciudad Autón. Melilla
<b>El conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural</b>																			
Mucho	17,0	23,1	30,0	25,6	26,1	40,0	26,2	32,0	24,4	3,2	29,9	27,3	18,5	39,3	24,3	8,3	25,0	50,0	0
Bastante	50,7	57,7	30,0	65,1	53,3	40,0	45,6	53,0	64,8	67,7	51,3	38,8	61,5	42,9	57,1	58,3	46,6	0	100,0
Poco	24,8	11,5	22,5	9,3	8,7	20,0	25,2	10,3	10,2	6,5	12,8	26,4	13,8	17,9	17,1	16,7	27,3	50,0	0
Nada	1,5	0	2,5	0	1,1	0	1,9	0,7	0	0	1,7	0,8	0	0	0	8,3	1,1	0	0
Ns/nc	3,0	7,7	7,5	0	2,2	0	1,0	1,7	0,6	11,3	0,9	4,1	3,1	0	0	0	0	0	0
No pertinente	3,0	0	7,5	0	8,7	0	0	2,3	0	11,3	3,4	2,5	3,1	0	1,4	8,3	0	0	0
<b>La promoción del diálogo e interrelaciones interculturales</b>																			
Mucho	26,0	59,6	37,5	39,5	31,5	60,0	35,0	37,3	34,1	1,6	39,3	47,9	41,5	46,4	31,4	25,0	27,3	50,0	0
Bastante	50,7	32,7	37,5	53,5	53,3	25,0	46,6	49,7	61,4	66,1	47,9	33,1	49,2	42,9	57,1	58,3	50,0	50,0	100,0
Poco	16,7	3,8	15,0	7,0	6,5	15,0	16,5	9,3	2,8	9,7	9,4	14,9	6,2	10,7	7,1	8,3	21,6	0	0
Nada	1,5	0	0	0	1,1	0	1,9	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	1,1	0	0
Ns/nc	3,0	3,8	5,0	0	0	0	1,3	1,1	11,3	0	3,3	1,5	0	1,4	0	0	0	0	0
No pertinente	2,1	0	5,0	0	7,6	0	0	2,0	0,6	11,3	3,4	0,8	1,5	0	2,9	8,3	0	0	0
<b>La promoción de la convivencia y cohesión social</b>																			
Mucho	33,4	71,2	52,5	48,8	44,6	70,0	43,7	58,3	36,9	4,8	47,9	57,0	49,2	64,3	47,1	41,7	30,7	75,0	50,0
Bastante	55,2	25,0	40,0	46,5	48,9	25,0	49,5	37,0	60,8	64,5	41,9	34,7	47,7	35,7	47,1	50,0	56,8	25,0	50,0
Poco	6,6	0	2,5	4,7	1,1	5,0	6,8	1,7	1,1	8,1	6,8	5,0	0	0	1,4	0	12,5	0	0
Nada	0,3	0	0	0	1,1	0	0	0	0,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ns/nc	3,0	3,8	5,0	0	0	0	1,3	0,6	11,3	0	2,5	1,5	0	1,4	0	0	0	0	0
No pertinente	1,5	0	0	0	4,3	0	0	1,7	0	11,3	3,4	0,8	1,5	0	2,9	8,3	0	0	0
<b>El desarrollo de un currículum inclusivo</b>																			
Mucho	32,2	55,8	52,5	41,9	44,6	35,0	44,7	49,7	41,5	17,7	28,2	44,6	40,0	28,6	25,7	25,0	33,0	75,0	50,0
Bastante	51,0	28,8	40,0	37,2	45,7	50,0	45,6	40,0	53,4	53,2	53,8	39,7	44,6	64,3	57,1	58,3	53,4	25,0	0
Poco	11,0	9,6	2,5	16,3	1,1	15,0	7,8	7,0	3,4	6,5	13,7	9,9	13,8	7,1	10,0	8,3	12,5	0	50,0
Nada	1,2	0	0	2,3	1,1	0	1,0	0,3	0	0	0	0,8	0	0	0	0	0	0	0
Ns/nc	3,0	5,8	5,0	2,3	0	0	1,3	1,1	11,3	0,9	4,1	0	4,3	0	1,1	0	1,1	0	0
No pertinente	1,5	0	0	7,6	0	1,0	1,7	0,6	11,3	3,4	0,8	1,5	0	2,9	8,3	0	0	0	0
<b>El fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado</b>																			
Mucho	23,6	44,2	57,5	27,9	38,0	45,0	37,9	36,0	31,3	4,8	27,4	40,5	33,8	17,9	18,6	33,3	26,1	75,0	50,0
Bastante	47,2	46,2	35,0	60,5	51,1	50,0	50,5	53,3	61,9	54,8	51,3	43,8	53,8	46,4	65,7	58,3	52,3	25,0	0
Poco	21,2	3,8	2,5	11,6	3,3	5,0	10,7	7,7	5,1	16,1	17,1	12,4	10,8	32,1	10,0	0	21,6	0	50,0
Nada	1,8	1,9	0	0	1,1	0	0	0,3	0,6	0	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0
Ns/nc	4,5	3,8	5,0	0	0	0	1,0	1,3	0,6	12,9	0	2,5	1,5	3,6	2,9	0	0	0	0
No pertinente	1,8	0	0	0	6,5	0	0	1,3	0,6	11,3	3,4	0,8	0	0	2,9	8,3	0	0	0
<b>La promoción de la justicia social y equidad</b>																			
Mucho	31,0	53,8	60,0	34,9	43,5	60,0	44,7	49,3	34,1	9,7	42,7	47,1	41,5	35,7	27,1	33,3	29,5	50,0	0
Bastante	54,3	36,5	35,0	62,8	45,7	35,0	49,5	42,0	61,9	61,3	47,9	39,7	52,3	57,1	62,9	41,7	58,0	50,0	100,0
Poco	10,4	5,8	0	2,3	2,2	5,0	5,8	5,3	2,3	6,5	6,0	8,3	4,6	7,1	2,9	16,7	12,5	0	0
Nada	0,6	0	0	0	1,1	0	0	0	0	0	0	0,8	0	0	0	0	0	0	0
Ns/nc	2,4	3,8	5,0	0	1,1	0	2,0	1,1	11,3	0	3,3	1,5	0	4,3	0	0	0	0	0
No pertinente	1,2	0	0	6,5	0	0	1,3	0,6	11,3	3,4	0,8	0	0	2,9	8,3	0	0	0	0
<b>Un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos</b>																			
Mucho	29,0	34,6	52,5	37,2	35,9	45,0	46,6	51,7	11,9	29,0	35,9	42,1	27,7	42,9	45,7	0	25,0	50,0	50,0
Bastante	51,0	36,5	42,5	51,2	56,5	35,0	30,1	36,7	51,7	40,3	45,3	38,0	32,1	44,3	75,0	37,5	25,0	50,0	0
Poco	13,4	19,2	0	11,6	4,3	20,0	20,4	8,7	29,0	8,1	15,4	16,5	20,0	25,0	5,7	16,7	36,4	25,0	0
Nada	3,3	5,8	0	0	1,1	0	2,9	0	4,5	0	0	1,5	0	0	0	1,1	0	0	0
Ns/nc	2,1	3,8	5,0	0	0	0	1,3	2,8	11,3	0	2,8	3,3	0	2,9	0	0	0	0	0
No pertinente	21,3	0	0	0	2,2	0	0	1,7	0	11,3	3,4	0	0	0	1,4	8,3	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla muestra de modo detallado el grado de valor dado a los diferentes enfoques de la educación intercultural por parte de las diferentes comunidades y ciudades autónomas españolas. Los datos revelan una amplia diversidad de respuestas de los centros educativos de toda España, según su territorialidad. No obstante, la mayoría de los encuestados, con independencia de la comunidad autónoma, coinciden en señalar en la escala la opción de *mucho* y *bastante* en las respuestas de los diferentes enfoques de educación intercultural. Entre ambas, sobresale el grado *bastante* como opción de respuesta dada por aproximadamente la mitad de los centros educativos en cada comunidad autónoma y enfoque. En cuanto a la opción de grado *mucho*, se encuentra más diferencia entre comunidades, razón por la que se ha decidido escoger esta opción de respuesta para realizar una comparación de resultados por comunidades autónomas.

Este análisis comparativo se lleva a cabo haciendo un recorrido en vertical de los datos de la tabla 31, por los diferentes enfoques de educación intercultural determinados según las diferentes comunidades autónomas de España, en orden de descripción de mayor a menor valor dado en perspectiva general, observando sobre todo las respuestas dadas a la opción de la escala *mucho*. Se empieza por el enfoque apoyado en **la convivencia y cohesión social**, en el que se evidencia una mayor disparidad entre comunidades en cuanto al porcentaje de centros educativos que han dado un valor de *mucho*. Los responsables de las escuelas que se distinguen por indicar la opción de *mucho* pertenecen a las comunidades autónomas de Cantabria (70%), Aragón (71,2%) y Navarra (64,3%). Acerca del segundo enfoque situado en una educación intercultural para la **promoción de la justicia social y equidad**, es señalado en mayor medida por los profesionales de los centros pertenecientes a Asturias (60%), Cantabria (60%) y Aragón (53,8%), hecho que evidencia valores menores al anterior enfoque y coincidencia en dos de las comunidades. Con respecto a la orientación de la educación intercultural a través del **desarrollo de un currículo inclusivo**, despuntan por su mayor elección los centros educativos de las comunidades autónomas de Aragón (55,8%), Asturias (52,5%) y Cataluña (49,7%). En cuanto al enfoque de educación intercultural orientado a la **promoción del diálogo e interrelaciones interculturales**, es valorado por *mucho* de forma distinguida en los centros educativos de Cantabria (60%) y Aragón (59,6%) y en menor proporción, de la Comunidad de Madrid (47,8%). En referencia al enfoque orientado al **fomento de la competencia intercultural en todo el alumnado**, predominan las respuestas dadas al valor *mucho* en las escuelas de Asturias (57,5%), y la siguen en menor proporción Cantabria (45%) y la Comunidad de Madrid (40%). A su vez, se resalta el poco valor que le dan los centros educativos de Navarra (33,1) y también, en menor porcentaje, los de Andalucía (21,2%). Por lo que respecta al **enfoque pedagógico de la educación intercultural basada en aprendizajes cooperativos y proyectos**, es el que presenta un patrón de respuestas más divergente y una segunda posición en cuanto a menos valorado, llegando a ser identificada la opción *poco* en una

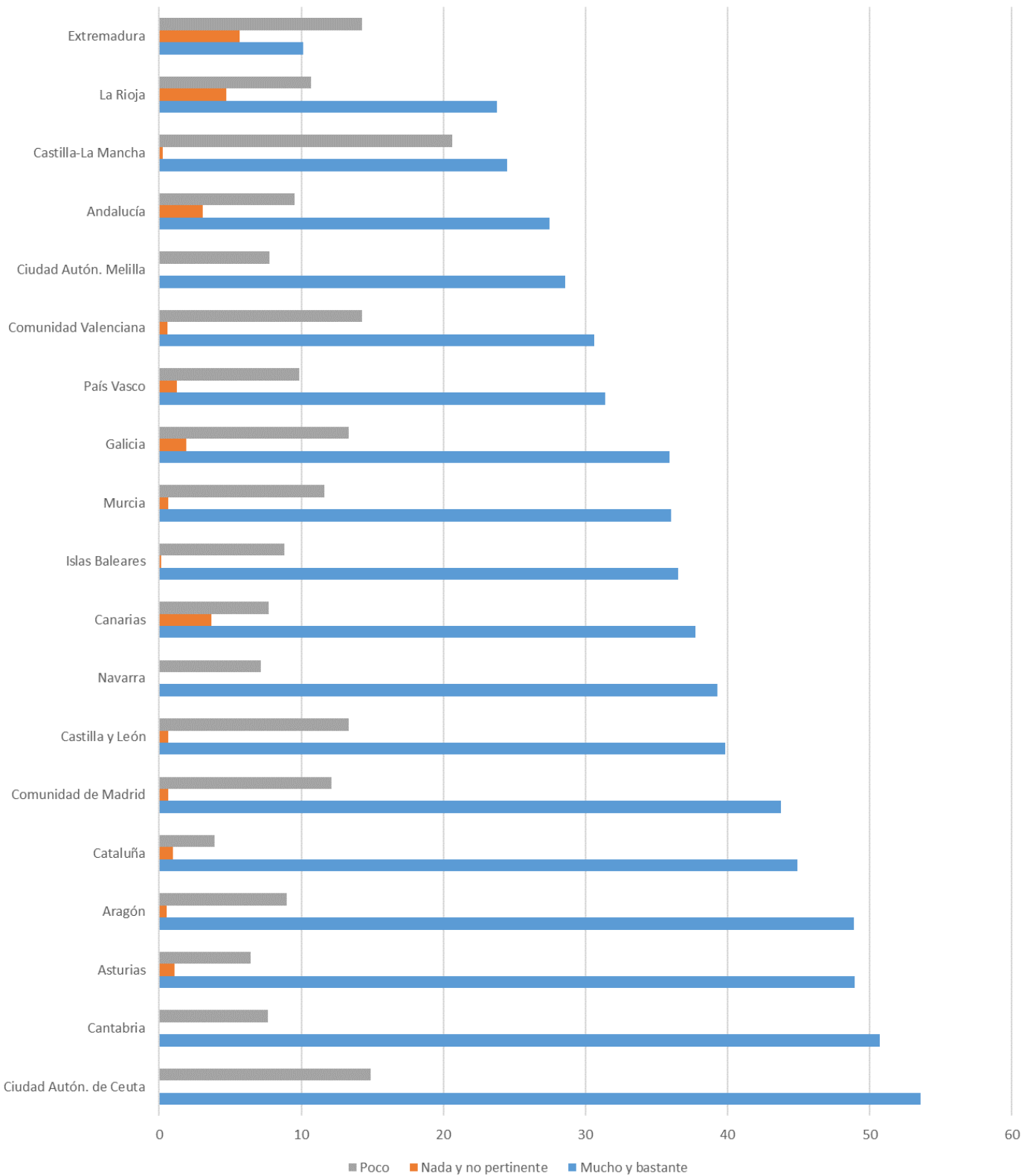
media de 15,5% de los centros en general y en una máxima de 36,4% en Castilla-La Mancha. La valoración del grado *mucho* en este enfoque ha sido identificado sobre todo en el 52,4% de las escuelas de Asturias (que destaca en otros enfoques también), seguida de cerca por Cataluña, con un 51,7%. Por último, se encuentra como enfoque menos valorado en conjunto (con una media general del 24,75% de centros que lo han señalado como *muy importante* y un 17,42% como *poco*) el que pone la atención en el **conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural**. Las comunidades autónomas que sobresalen en porcentaje de respuestas dadas como valor de *mucho* a este enfoque son Cantabria (40%), siguiendo su patrón de respuesta, seguida de cerca por las escuelas de Navarra (39,3%) y de Cataluña (32%).

Para poder disponer de más datos comparativos generales, se ha calculado la media de valor dado por los centros educativos de cada comunidad autónoma con base en tres clasificaciones de grados de respuesta. Por un lado, se ha determinado la suma de las respuestas situadas en las posiciones más opuestas acerca de los resultados de las opciones de *mucho* y *bastante*, y las de *nada* y *no pertinente*<sup>55</sup>; y por otro lado, la media dada a la opción de grado *poco*. El resultado de estos datos se presenta en el siguiente gráfico:

---

<sup>55</sup> La opción de *no pertinente* engloba aquellas respuestas que señalaban que no hacía falta incluir la educación intercultural en el centro educativo o que no tenían diversidad cultural e interpretaban que no era pertinente la pregunta.

Gráfico 22. Datos medios sobre el enfoque dado a la educación intercultural en las comunidades y ciudades autónomas.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como muestran los resultados del gráfico, las comunidades autónomas en que se da más valor a los diferentes enfoques de educación intercultural, señalando una respuesta de grado *mucho* y *bastante*, son Cantabria (50,7%), Asturias (48,93%), Aragón (48,90%), Cataluña (44,90%) y Comunidad de Madrid (43,79%). El resto tiene un valor medio menor al 40% de las escuelas. En el otro extremo, se encuentra la media de respuestas dadas por las personas encuestadas al grado de *nada* o *no pertinente*, el cual sobresa le en las comunidades autónomas de Extremadura, La Rioja, Canarias y Andalucía. Además, los profesionales de los centros educativos de Extremadura son los que han dado menos valor a la opción de *mucho* en todos los enfoques, con excepción del enfoque pedagógico como aprendizaje cooperativo. Por último, la opción de grado *poco* en la introducción de los diferentes enfoques de educación intercultural en los centros es destacada en Castilla-La Mancha, con un 20,63% de las escuelas, seguida con porcentajes similares de Andalucía (14,87%) y Navarra (14,27%).

Para dar por concluido este apartado, se destacan algunos de los resultados más importantes como resumen del análisis del discurso definido por los encuestados referente a la educación intercultural. En función de lo planteado en el análisis global, se puede afirmar que el discurso perteneciente a la educación intercultural en los centros educativos podría estar alejándose del enfoque de pluralismo cultural. A su vez, todavía se observa una falta de afianzamiento de las diferentes miradas de la educación intercultural en las escuelas, correspondientes al discurso teórico de la misma (consultar apartado 3.2.), como el desarrollo de la competencia intercultural en todo el alumnado, que aún no tiene una presencia destacada en las respuestas de los encuestados. Por otro lado, el enfoque pedagógico es el que sigue un patrón de respuestas más desigual y el que se ve más influenciado por las tres variables presentadas, siendo más valorado por los centros de titularidad privada.

El enfoque de educación intercultural más valorado desde una perspectiva general es el de convivencia y cohesión social, donde se sitúan también los resultados del análisis político (consultar punto 5.1. del capítulo 3). Por otra parte, el enfoque menos valorado es el basado en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

Por lo que se refiere al grado de afectación o influencia de las variables en el reconocimiento de los diferentes enfoques, se puede concluir según los resultados presentados en este capítulo que la que más influencia tiene es el porcentaje de alumnado de origen extranjero en las escuelas. Esta variable explica las diferencias respecto al enfoque que se adopta en el centro educativo para entender la educación intercultural, ya que se evidencia una correlación directa entre el aumento de la presencia de alumnado de origen extranjero y una mayor valoración de la perspectiva intercultural en el discurso de las escuelas.



Respecto a la titularidad de los centros, no influye demasiado en las respuestas dadas, con excepción del enfoque pedagógico. Acerca de la distribución territorial de las respuestas, se revela una diversidad compleja en cuanto a enfoques dados a la educación intercultural en los centros educativos. Ahora bien, se puede subrayar que de forma generalizada aproximadamente la mitad de los centros educativos de todas las comunidades autónomas han reconocido como bastante importantes los diferentes enfoques de educación intercultural en la escala de valores.

### 5.2.2. Prácticas de educación intercultural en los centros educativos de educación primaria

En este apartado se muestran los datos resultado del análisis de las prácticas educativas que se realizan en las escuelas de educación primaria de España consideradas dentro de la perspectiva intercultural. Por lo tanto, pretende dar respuesta al tercer objetivo general planteado en este estudio:

- Describir las líneas de actuación de educación intercultural en los centros de educación primaria de España.

Los datos que se presentan en este apartado están fundamentados en la información recogida a partir de la pregunta número 43 del cuestionario acerca del trabajo sobre educación intercultural que se implementa en las escuelas, la cual consta de tres subpreguntas. Estas son las siguientes: ¿En su escuela están trabajando el tema de la educación intercultural? P. 43.1. ¿Que están haciendo actualmente? P. 43.2. Destacar máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural<sup>56</sup>. Con miras a facilitar el análisis de toda la información recogida a través de estas preguntas, se acordó organizar las respuestas dadas en dos grandes grupos, los cuales a su vez se dividieron en distintos planteamientos de acciones, en virtud de las respuestas, las teorías pedagógicas y los pasos seguidos en otros estudios<sup>57</sup>. Estos dos grupos o categorías generales en las que se han clasificado las prácticas educativas con una perspectiva intercultural, identificadas por los miembros del equipo directivo de los centros educativos, se detallan a continuación.

Por un lado, se hallan la tipología de acciones de carácter general, que se han denominado **acciones generales**, las cuales designan aquellas estrategias llevadas a cabo en la escuela con una naturaleza global, que van más allá del aula, dirigiéndose a todos los agentes educativos, al conjunto de centro, es decir, queriendo involucrar a toda la comunidad educativa, partiendo de la idea de que la educación es una responsabilidad común (Besalú, 2020; Leiva, 2011a). Por otro lado, están las **acciones educativas**, las cuales tienen un carácter más aplicado, un enfoque más pedagógico, comprendiendo

<sup>56</sup> La primera de ellas fue de respuesta dicotómica (afirmativa o negativa) y las otras dos tenían carácter abierto

<sup>57</sup> Esta categorización ha sido realizada por el grupo de investigación del proyecto (Gr-ASE), la cual ha sido utilizada en anteriores estudios y tesis (Benabarre, 2020) y artículo (Garreta y Torrelles, 2020) de los miembros del grupo.

estrategias con un fin más específico para ser desarrolladas principalmente en un ámbito más de aula (Leiva, 2011a).

La organización del análisis de acciones de plano intercultural introducidas en las escuelas, se desarrolla desde una perspectiva general a una más concreta y teniendo en cuenta las variables de estudio, siguiendo este orden:

- Análisis general de los datos desde una perspectiva global de resultados: descripción del perfil de las escuelas que desarrollan prácticas educativas de óptica intercultural y categorización general de la tipología de acciones (generales y educativas) según las variables de estudio.
- Categorización y descripción de las acciones (generales o educativas) según la titularidad de los centros educativos
- Categorización y descripción de las acciones (generales o educativas) según el porcentaje de alumnado de origen extranjero
- Categorización y descripción de las acciones (generales o educativas) según la distribución por las comunidades y ciudades autónomas.

### **Análisis general**

A primera vista desde una perspectiva general, los datos recogidos revelan que solamente un 42% de los centros educativos de la muestra (correspondiente a 1730 centros educativos), han respondido afirmativamente en el reconocimiento del desarrollo de prácticas enmarcadas en la perspectiva intercultural. Esta proporción (42%) corresponde a un total de 727 escuelas, las cuales se dividen según titularidad de las mismas en un 81,5% como centros públicos, un 16,5% privados concertados y un 1,9% privados.

Siguiendo en este análisis desde la perspectiva global, en la siguiente tabla se expone la descripción del perfil de los centros educativos que han identificado llevar a cabo prácticas inmersas en la educación intercultural, en una distribución de las respuestas en base a las tres variables de estudio: titularidad de los centros educativos, porcentaje de alumnado de origen extranjero y comunidades y ciudades autónomas españolas.

La primera de las tres columnas hace referencia al número de centros de la muestra (n) de la investigación, la segunda columna indica el número de centros que realizan acciones de educación intercultural y la tercera revela su representación sobre cada categoría.

Tabla 32. Descripción del perfil de los centros educativos que han identificado el desarrollo de prácticas educativas de perspectiva intercultural en los mismos.

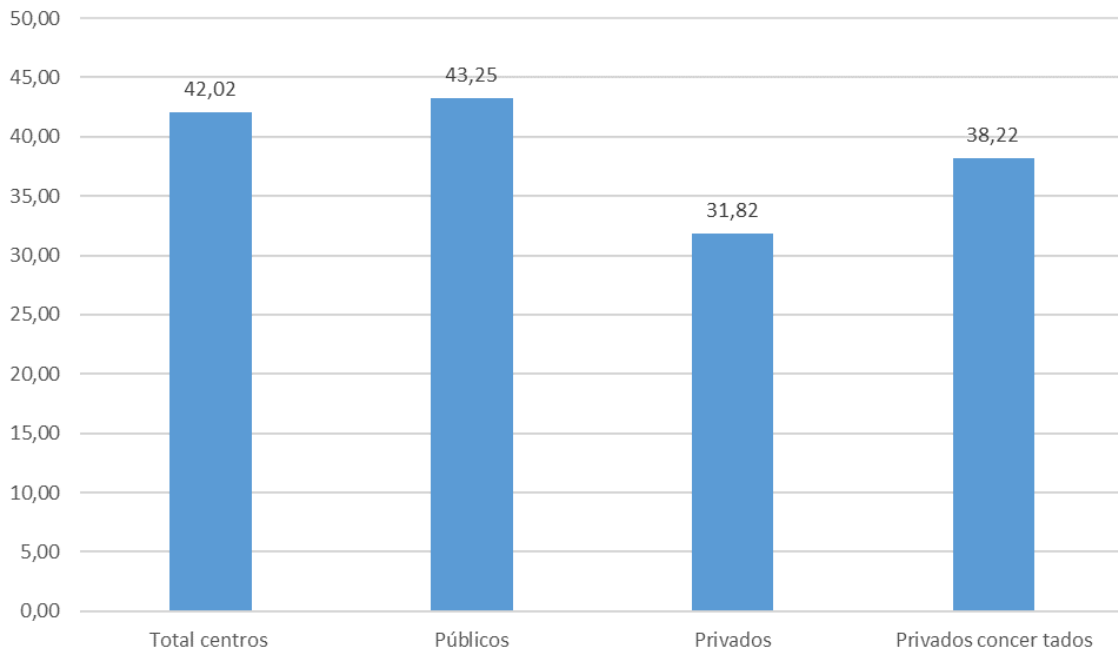
	Muestra (n)	Escuelas con prácticas de educación intercultural	Porcentaje en relación a (n)
Total de centros educativos	1.730	727	42
<b>TITULARIDAD DE LOS CENTROS</b>			
Público	1.371	593	43
Privado	44	14	32
Privado concertado	314	120	38
<b>PORCENTAJE DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO</b>			
Sin presencia	215	67	31
Hasta 5 %	521	177	34
De 6 al 20%	605	280	46
De 21 al 50%	284	135	48
Más de 50 %	105	68	65
<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>			
Andalucía	335	113	34
Aragón	52	18	35
Asturias	40	25	63
Baleares	43	3	7
Canarias	92	55	60
Cantabria	20	17	85
Castilla y León	103	31	30
Castilla la Mancha	88	29	33
Cataluña	300	191	64
Comunidad Valenciana	176	50	28
Extremadura	62	17	27
Galicia	117	22	19
Comunidad de Madrid	121	60	50
Murcia	65	37	57
Navarra	28	20	71
País Vasco	70	30	43
La Rioja	12	6	50
Ciudad Autón. Ceuta	4	2	50
Ciudad Autón. Melilla	2	1	50

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados de la investigación y de forma resumida, se puede observar que existe una mayor tendencia a la implementación de prácticas educativas de óptica intercultural en los centros de titularidad pública (coincidiendo que son los que presentan una mayor matrícula de alumnado de origen extranjero) y sobretodo en aquellos situados en el segmento de presencia de más de un 50% de alumnado de origen extranjero; en cuanto a comunidades autónomas, destaca Cantabria con una mayor identificación de prácticas.

Para visualizar mejor estos datos expuestos, a continuación se presentan gráficos separados por las diferentes variables expuestas: titularidad de los centros, porcentaje de alumnado de origen extranjero y distribución por comunidades y ciudades autónomas (en datos porcentuales).

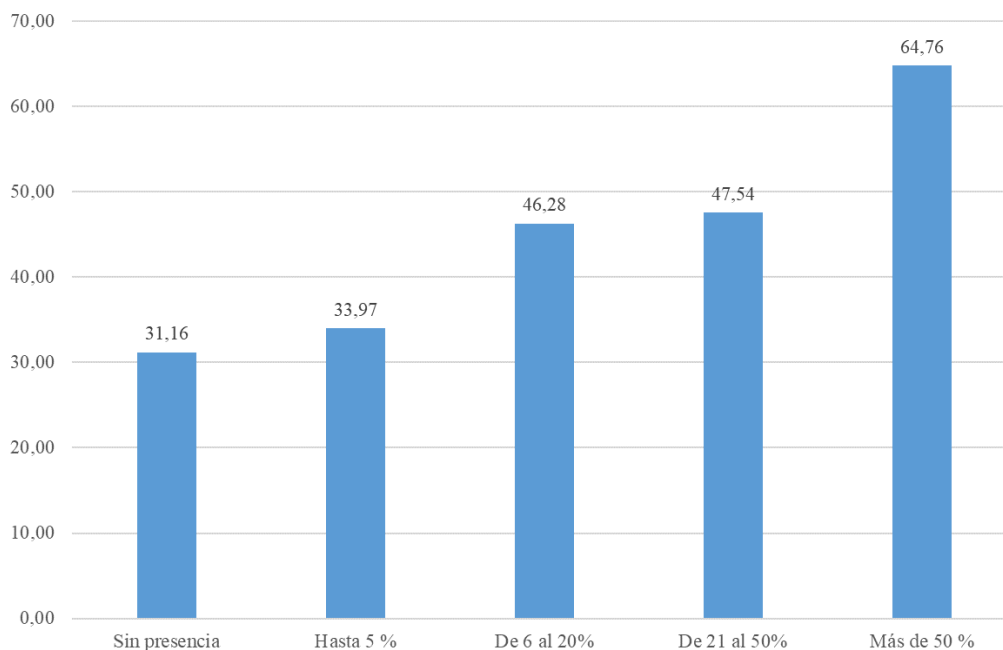
*Gráfico 23. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según titularidad de los mismos.*



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico revela que los centros de titularidad pública (los cuales albergan más matriculas de alumnado de origen extranjero), son aquellos que muestran más tendencia a la introducción de prácticas educativas de óptica intercultural, frente a los privados que se sitúan en menor proporción y los privados concertados que estarían en medio de ambos con una representación del 38,22% de centros que ha identificado acciones de índole intercultural.

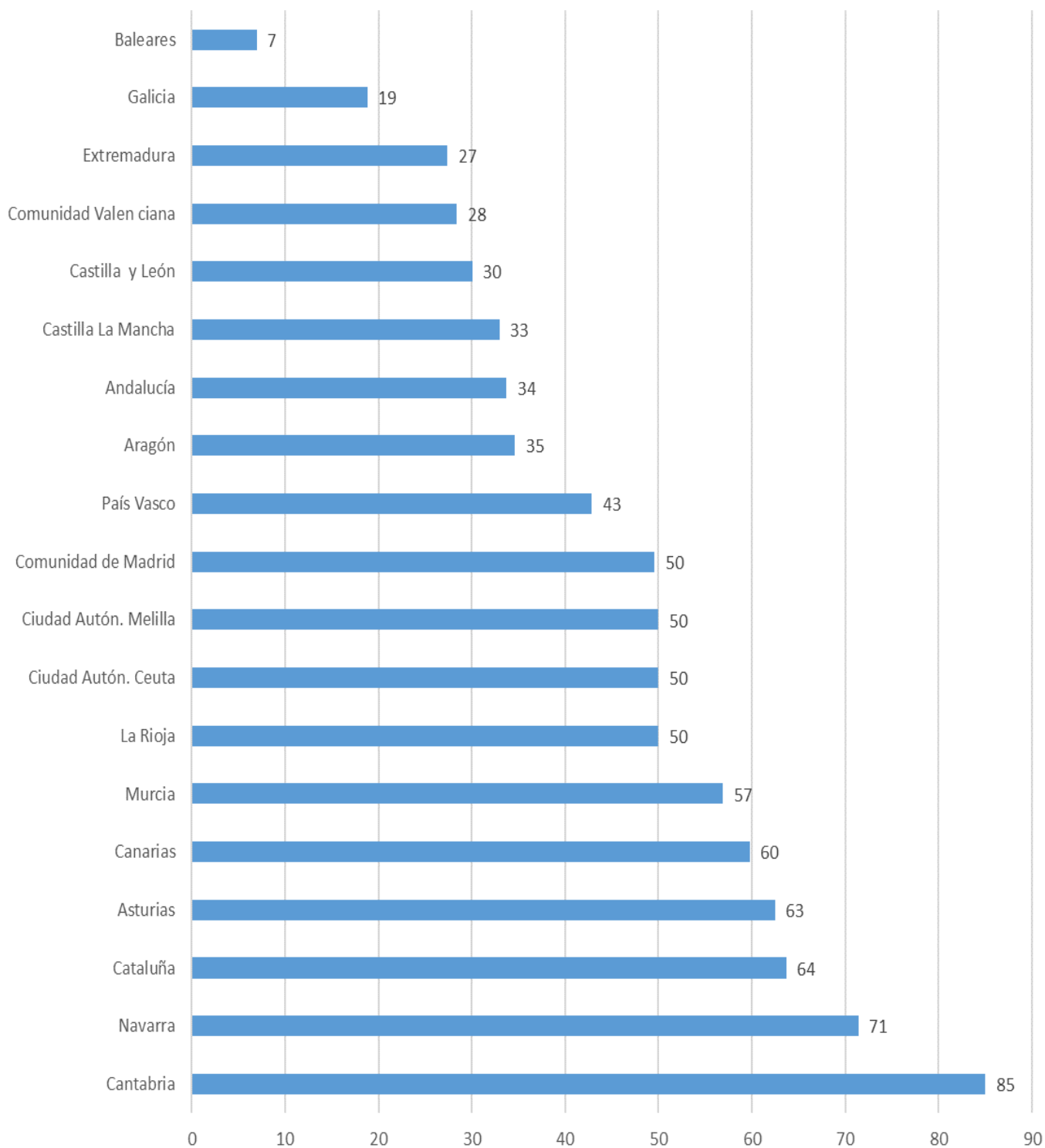
Gráfico 24. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según porcentaje de alumnado de origen extranjero que albergan.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos representados en este gráfico por lo que se refiere a las diferentes categorías de porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en las escuelas, evidencian el aumento gradual de la introducción de la educación intercultural en los centros mediante prácticas, a medida que aumenta la presencia de este perfil de alumnado. En el extremo, llegando un 64,76% de los centros, se encuentran aquellos con más del 50% de alumnado matriculado de origen extranjero, que corresponden a un total de 68 escuelas encuestadas que implementan acciones de educación intercultural. Contrariamente en los centros educativos sin presencia de alumnado de origen extranjero o hasta un 5% se desarrollan estas prácticas educativas solamente en un 31,16% y un 33,97% de los mismos.

Gráfico 25. Porcentaje de centros educativos que realizan prácticas educativas de perspectiva intercultural según las comunidades y ciudades autónomas.



Fuente: Elaboración propia.

Los datos expuestos en este gráfico reflejan la disparidad de respuestas por parte de los miembros de los equipos directivos de las escuelas presentes en las diferentes comunidades autónomas respecto a la introducción de prácticas educativas de índole intercultural; mostrando porcentajes que van desde un 85% en Cantabria a un 7% en Baleares. Después de Cantabria, los centros educativos que más destacan en identificación de acciones de carácter intercultural son los situados en Navarra (71%), Cataluña (64%), Asturias (63%) y Canarias (60%). En el otro extremo, con una menor identificación de prácticas de educación intercultural después de Baleares, se encuentran las escuelas ubicadas en las comunidades autónomas de Galicia (19%) y Extremadura (27%).

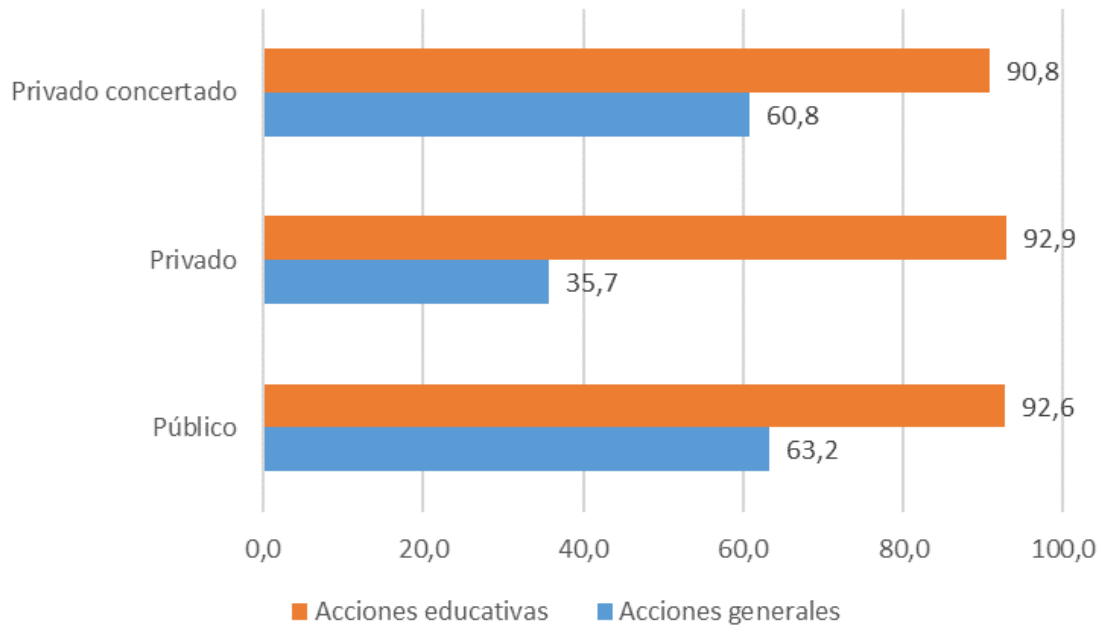
### **Acciones generales y educativas**

El siguiente punto dentro del análisis desde la perspectiva global, trata sobre la tipología de acciones implementadas por las escuelas, según las dos categorías señaladas anteriormente: acciones generales y acciones educativas. Además, se analiza la influencia que pueden tener las diferentes variables en las respuestas de los centros educativos.

En cuanto a las escuelas que han afirmado implementar acciones de carácter intercultural (727), cuyo perfil se ha descrito en los párrafos anteriores; la tipología de acciones más identificada por los encuestados han sido las acciones educativas, las cuales han sido elegidas por un 92,3% de estos centros educativos, frente a las acciones generales, que han sido escogidas por un 62,3% de las escuelas.

Atendiendo a las diferentes variables de estudio, primero se exponen los datos sobre la tipología de acciones según la titularidad de los centros educativos que han respondido afirmativamente a la pregunta 34 (727 en total) mediante el siguiente gráfico 26.

Gráfico 26. Tipología de acciones de educación intercultural según titularidad de los centros educativos.

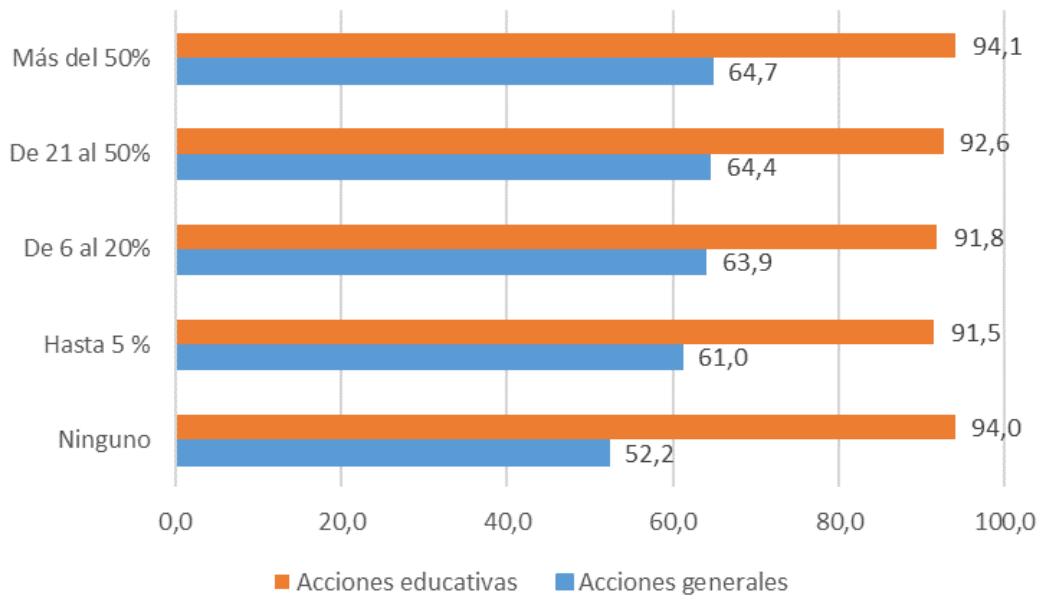


Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico ilustra la diferencia de representación acerca de las acciones educativas según la titularidad de la escuela, ya que se observa que los centros de titularidad pública son los que introducen más este tipo de acciones, en un 63,2% de los mismos, seguido de los privados concertados (60,8%); en contraposición al 35,7% de los centros privados. Por otro lado, se evidencia una poca influencia de la titularidad de los centros en las respuestas sobre las acciones educativas, las cuales son las más desarrolladas por las tres tipologías de escuelas diferenciadas en el estudio. Existe una mayor proporción de escuelas privadas que las llevan a cabo con un 92,9%, seguidas muy de cerca (92,6%) por las escuelas de titularidad pública; los centros privados concertados se sitúan en un 90,8%, solo disminuyendo en dos puntos. Por último, es llamativo el descenso visible en los centros de titularidad privada en relación a las acciones generales.



Gráfico 27. Tipología de acciones de educación intercultural según porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros educativos (en datos porcentuales).

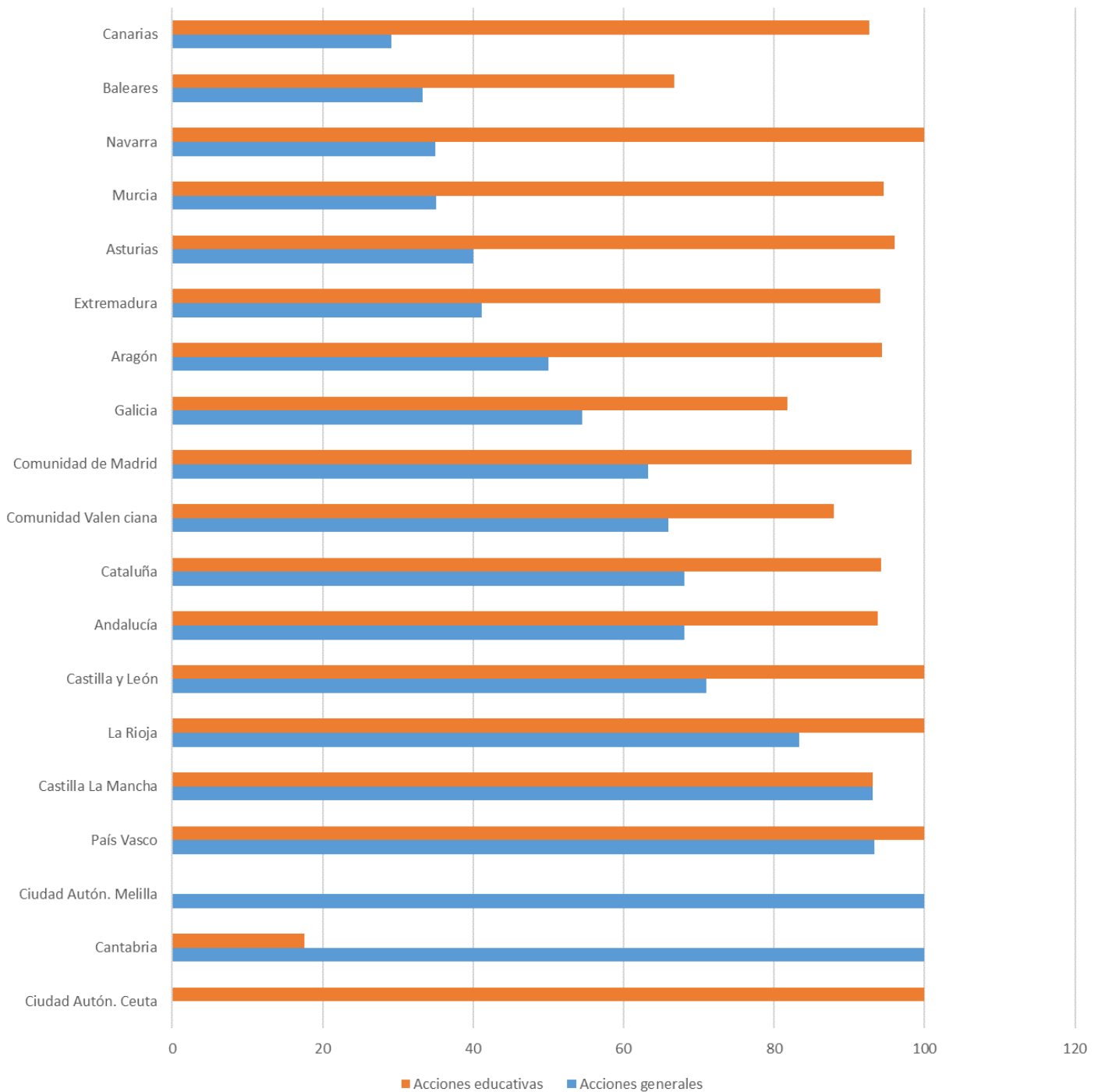


Fuente: Elaboración propia.

El gráfico presenta una predisposición ascendente no muy diferenciada sobre la realización de acciones generales conforme aumenta la matriculación de alumnado de origen extranjero en los centros. Acerca de esta variable, las escuelas que tienen una presencia mayor al 50% de alumnado de este perfil, son los que realizan más acciones generales (64,7%). En contraposición, los centros educativos que menos prácticas interculturales realizan se corresponden con aquellos que no tienen presencia de este perfil de alumnado (52,2%).

En relación a las acciones educativas no se observa diferencias importantes y ocupan un espacio similar en todas las escuelas. Aun así, se puede subrayar que las escuelas con más del 50% de alumnado de origen extranjero son las que más la desarrollan (94,1%) junto con las que no tienen alumnado de este perfil con casi el mismo porcentaje (94%).

Gráfico 28. Tipología de acciones de educación intercultural según comunidades y ciudades autónomas de España (en datos porcentuales).



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la encuesta distribuidos por las diferentes comunidades y ciudades autónomas españolas evidencia una diversificación respecto a la tipología de los dos grandes bloques de acciones de perspectiva intercultural implementadas en los centros educativos.

Por un lado, las acciones educativas tienen una presencia mayoritaria en todas las comunidades autónomas, a excepción de Castilla-La Mancha (donde se identifican en un mismo porcentaje), y

Cantabria, que destaca por las pocas acciones distinguidas dentro de esta categoría con el porcentaje más bajo (un 17% de los centros educativos). Con excepción de esta comunidad autónoma, el resto coinciden en presentar un porcentaje superior al 60% de centros educativos que han identificado la implementación de acciones de tipo educativo. Por otro lado, acerca de las acciones generales, la variedad de datos porcentuales es más amplia y va desde Canarias con un 29,1% hasta Cantabria donde la totalidad de centros que implementan prácticas educativas de perspectiva intercultural realiza acciones de tipo general.

### **Descripción de las acciones generales y acciones educativas**

A continuación, se profundiza en los resultados de las diferentes acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos. Por una parte, en cuanto a las respuestas categorizadas como acciones generales por los miembros de los equipos directivos de las escuelas se han desglosado en nueve patrones de respuesta. Por otro lado, las acciones educativas se han dividido en dos apartados, correspondientes al *como* se trabaja la educación intercultural y *qué* se realiza, conteniendo cada uno diferentes pautas de respuesta según las respuestas dadas por los encuestados de forma espontánea en relación a ambos sentidos, motivo por el cual se ha realizado esta diferenciación. La presentación de todos estos resultados se exponen en tres tablas según las diferentes variables de estudio, con el fin de conocer la posible influencia de estas en las respuestas dadas.

En primer lugar, se presentan las respuestas obtenidas sobre el total de los centros educativos que han afirmado implementar prácticas de educación intercultural, para obtener la referencia de elección de tipología de acciones generales y educativas (acerca de datos absolutos y porcentuales).

Tabla 33. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos de educación primaria.

¿Que hacen en la escuela respecto a la educación intercultural?	Número de centros educativos	Porcentaje de centros educativos
<b>ACCIONES GENERALES</b>	<b>453</b>	<b>62,3</b>
Acoger todo el alumnado en el centro	30	4,1
Atender las necesidades específicas del alumnado	19	2,6
Trabajar la inclusión (+ integración)	72	9,9
Fomentar igualdad oportunidades y equidad entre alumnos	42	5,8
Tratar a todos por igual (trato sin diferencias)	21	2,9
Favorecer la convivencia en el centro	109	15,0
Acciones específicas con las familias	142	19,5
Acciones específicas para las familias	83	11,4
Tener en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios y actuaciones	203	27,9
Otras generales	6	0,8
<b>ACCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>671</b>	<b>92,3</b>
<b>¿COMO?</b>	<b>616</b>	<b>84,7</b>
Trabajar la temática en el currículo o de forma transversal	152	20,9
Trabajar la temática en el aula	263	36,2
Trabajar la temática en actividades específicas	316	43,5
Trabajar la temática en asignaturas específicas	78	10,7
Usar metodologías diversas: trabajo en equipo, proyectos...	22	3,0
Potenciar los intercambios, estancias, viajes ...	54	7,4
Potenciar el diálogo e interrelación entre el alumnado	44	6,1
Abrir el centro a la comunidad	55	7,6
Otros	3	0,4
<b>¿QUÉ?</b>	<b>441</b>	<b>60,7</b>
Conocimiento y entendimiento culturas y realidades diversas	323	44,4
Habilidades cognitivas	28	3,9
Habilidades sociolingüísticas	59	8,1
Habilidades sociales	95	13,1
Valores: sensibilidad y respeto hacia la diversidad	124	18,4
Educación para la transformación social (o ciudadanía global)	53	7,3
Actitudes: apertura, positivismo, curiosidad e interés	47	5,1
Diversidad cultural como fuente enriquecimiento y oportunidad aprendizaje	7	1,0

Fuente: Elaboración propia.

Primeramente, siguiendo una lectura vertical de los datos expuestos en la tabla sobre aquellas respuestas dadas a nivel general por parte de un total de 727 centros educativos, se puede ver que las acciones más representativas son las identificadas con la incorporación de la interculturalidad en la escuela mediante el desarrollo de aquellas acciones generales que tienen en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios y actuaciones del centro educativo, con un 27,9% de escuelas que han identificado este tipo de acciones. Por otro lado, las acciones educativas más repetidas por los encuestados son aquellas que están centradas en contenidos de conocimiento y entendimiento de culturas diversas (44,4% de las escuelas), los cuales se introducen a través de la realización de actividades específicas (43,5%). Más específicamente estas actividades se basan en jornadas o semanas interculturales donde sobre todo se da a conocer la gastronomía, además de cuentos, tradiciones, lenguas, danzas y juegos de culturas diversas así como la celebración de días puntuales en el calendario y festividades.

Dentro de las **acciones generales** comentadas que tienen en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios y/o actuaciones del centro se encuentran respuestas como la introducción de la interculturalidad en el día a día del centro educativo en varias comunidades, aulas de dinamización cultural, que cuentan con profesionales como los dinamizadores culturales de la escuela en el caso de Cantabria; fuentes de conocimiento de diferentes culturas para incorporar en el currículum respuesto en Cataluña, etc. Por otro lado, con una importancia similar dentro del grupo de las acciones generales, sobresalen las categorías de respuestas en relación a las familias, ya que las acciones específicas con o para las familias englobadas, son identificadas por un total del 30,9% de centros educativos. Por un lado, aquellas acciones específicas con las familias son representadas por un 19,5% de las escuelas, y se fundamentan en el fomento de la implicación de las familias, participación en las actividades del centro educativo y búsqueda de una buena y adecuada comunicación entre las familias y las escuelas. Las acciones específicas dirigidas a las familias (identificadas por un 11,4% de las escuelas) se basan en la realización de formaciones variadas como coloquios, reuniones y encuentros varios; asimismo, clases de lengua, implementación de parejas lingüísticas y acciones de acogida familiar.

La siguiente categoría de acciones de interculturalidad de tipo general a la que se le ha otorgado prioridad por parte los centros educativos se apoyan en favorecer la convivencia en la escuela (15%), a través del desarrollo de planes y proyectos de convivencia, así como la formación de comisiones o equipos de convivencia. Seguida de esta se sitúan aquellas acciones fundamentadas en el trabajo de la inclusión y/o integración con un 9,9% de porcentaje de respuestas. Luego se observan otras categorías que recogen menos opciones de respuesta por parte de las escuelas que se detallan a continuación en orden de prevalencia de más a menos: fomentar la igualdad de oportunidades y equidad entre el

alumnado (5,8%), acoger a todo el alumnado en el centro (4,1%), tratar a todos por igual, sin diferencias (2,9%) y atender a las necesidades específicas del alumnado a nivel cultural, socioeconómico y educativo, es decir, aquellas respuestas que se sitúan en un enfoque más compensatorio priorizando las acciones de refuerzo (2,6%).

En último lugar, se ha de señalar que algunos de las personas encuestadas incluyeron la formación del profesorado como una acción general a través de la cual incorporan la educación intercultural en los centros educativos, la cual se categorizó como otras acciones.

Por lo que se refiere a la categoría de respuestas dentro del grupo de las **acciones educativas** de óptica intercultural introducidas en los centros educativos se obtienen más respuestas sobre la categoría **cómo** implementar acciones de interculturalidad (84,7%) frente a **qué** trabajar por la interculturalidad (60,7%).

Entre las acciones más representativas dentro del **cómo** después de las actividades específicas destacadas, se encuentra en segundo lugar el trabajo de la interculturalidad en el aula (36,2%) a través de actividades englobadas en proyectos específicos variados que promocionan la reflexión sobre aspectos de interculturalidad a través de charlas, actividades, debates... como: vivir y convivir, personas refugiadas, filosofía, “flaix cultural”, “sumem”, grafía “mi nombre”, lenguas indígenas... También se incluyen talleres varios sobre cocina, cuentos, felicitaciones navideñas, música, danzas del mundo, juegos interculturales, actividades de trabajo emocional... y por último, otras actividades en el aula como asambleas, dinámicas de grupo, experiencias, debates o trabajo a partir de centros de interés, etc.

A continuación, como tercera categoría más mencionada se sitúa el trabajo de la interculturalidad en el currículo o de forma transversal (20,9%). En estas acciones la educación intercultural se introduce en la cotidianidad de las actividades escolares, saluciones matinales, reflexiones sobre aspectos interculturales a partir de la música, arte, ciencias sociales... También se introduce mediante la incorporación en el currículum de conocimientos sobre diversidad cultural y religiosa. A su vez, son acciones fundamentadas en proyectos más sistematizados de plurilingüismo, tratamiento de la lengua materna, interculturales o de memoria oral del pueblo gitano... Por último, alguna persona encuestada señala dentro de esta categoría las acciones de competencia intercultural del alumnado. Otras categorías de respuesta con menos alusiones dentro del cómo trabajar la interculturalidad en el centro educativo, son las siguientes: trabajar la temática en asignaturas específicas (10,7%), haciendo referencia a las asignaturas de religión y ciencias sociales sobretodo, pero también otras como música (banda de música), inglés o en el tiempo de tutoría o biblioteca; En religión o tutoría se resaltan

actividades de trabajo de la cultura religiosa, sobre diversidad religiosa donde se trabajan creencias, culturas, tradiciones y valores del mundo.

Con una representación del 7,4% de respuestas se encuentran acciones con el fin de abrir el centro a la comunidad para fomentar la proximidad con el entorno y favorecer la cohesión social. Dentro de las actividades que se concretan en esta categoría se encuentran aquellas donde se visitan barrios cercanos, oratorios religiosos, museos... con el fin de conocer realidades diversas y culturas. También se destacan aquellas actividades que cuentan con la participación de asociaciones de personas migradas (originarias por ejemplo de Senegal, Ucrania...) que realizan danzas y juegos interculturales en la escuela; así como participación con instituciones como ayuntamientos o universidades con los que se realiza formación, apadrinamientos y actividades interculturales. Por último, se destacan las actividades enmarcadas en los planes educativos de entorno<sup>58</sup> que apuestan por la educación comunitaria.

Las actividades situadas dentro de la categoría de potenciar los intercambios, estancias, viajes... con una proporción de respuestas del 7,4%, están basadas en la colaboración de personas estudiantes para maestros/as en las escuelas provenientes de otros países y/o universidades como China y Liverpool, así como conversaciones con escuelas de otros países anglosajones, etc. En esta misma línea de diálogo, pero mediante actividades que se desarrollan entre el alumnado del centro educativo, se encuentra la categoría de acciones para potenciar el diálogo e interrelación (6,1%), a través de tertulias dialógicas, charlas en las bibliotecas, consejos de participación, conversaciones, etc. Por último, un 3% de las respuestas se sitúan en trabajar la educación intercultural a través de metodologías diversas como el trabajo en equipo, proyectos (3%) así como ambientes, grupos pequeños, inteligencias múltiples, trabajo cooperativo, aprendizaje y servicio...

En cuanto a **qué se trabaja**, casi la mitad de las acciones identificadas por los centros educativos se sitúan en la categoría de conocimiento y entendimiento de otras culturas, como se ha subrayado (44,4%). El resto de acciones se dividen en varias categorías de respuesta en las que resalta como más mencionada el trabajo en valores para favorecer la sensibilidad y el respeto hacia la diversidad cultural (18,4%), donde se han reconocido actividades de promoción en el alumnado de la solidaridad, la igualdad o la paz en pro de la educación intercultural. A continuación, están aquellas acciones de interculturalidad que trabajan las habilidades de carácter social (13,1%) aunque unidas a las emocionales con miras al fomento de la convivencia y empatía, con el propósito de una mejor

<sup>58</sup> Los planes educativos de entorno desplegados por el Departamento de Educación de Cataluña tienen en sus objetivos generales promover la educación intercultural. Para más información consultar: [http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn-pee/documents/1902\\_Doc\\_marc\\_PEE\\_0-20\\_XTEC.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/comunitat/entorn-pee/documents/1902_Doc_marc_PEE_0-20_XTEC.pdf)

resolución de los conflictos y compartir culturas. Le siguen las actividades situadas en un ámbito más lingüístico que trabajan habilidades sociolingüísticas (8,1%) ubicadas en planes lectores, en el marco de acciones de plurilingüismo, trabajo de lenguas de origen o semana de la lengua materna del alumnado. En otro enfoque se encuentran las acciones que hacen referencia al trabajo de la ciudadanía global o educación para la transformación social; concretamente los responsables de las escuelas han detallado acciones dentro de los objetivos de desarrollo sostenible<sup>59</sup> o acciones de sensibilización, solidarias, charlas de conocimiento o intercambio con países en vías de desarrollo con las cuales las escuelas tienen más contacto, debates o reflexión con personas con experiencia como cooperantes internacionales, proyectos varios o acciones con la participación de ONGD's que trabajan en África como el proyecto “mirada abierta” con Camerun, en Senegal en el barrio de Sam-sam, en Gambia, Sudamérica (Nicaragua) o de ámbito internacional como ACNUR. En penúltima posición a nivel porcentual, están las actividades de trabajo de habilidades cognitivas, basadas en la reflexión, pensamiento crítico y filosófico sobre la interculturalidad. Por último, se observan aquellas respuestas que mencionan acciones específicas de trabajo de la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento y oportunidad para el aprendizaje, a través del reconocimiento y conocimiento a partir del alumnado mismo y su realidad.

### **Descripción de las acciones generales y acciones educativas**

Una vez realizada la descripción detallada de la tipología de acciones según las distintas categorías y grupos, se procede a analizar estas categorías en función de las variables de estudio para conocer la influencia o no de las mismas a través de dos tablas.

En la primera (tabla 34) se exponen las respuestas dadas según la titularidad de los centros educativos y el porcentaje de alumnado de origen extranjero que tienen matriculado; en la segunda (tabla 35) muestra las respuestas dadas por las distintas comunidades y ciudades autónomas españolas.

---

<sup>59</sup> Se recuerda que en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE, n.º 340 de 30/12/2020) vigente actualmente en España, la interculturalidad está enmarcada en estos objetivos desarrollo sostenible integrados en la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas el 25/09/2015.



Tabla 34. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos según su porcentaje de alumnado de origen extranjero.

	Titularidad del centro educativo			Porcentaje de alumnado de origen extranjero en el centro educativo				
	Público	Privado	Privado concertado	Ninguno	Hasta 5 %	De 6 al 20%	De 21 al 50%	Más del 50%
<b>¿Que hacen en la escuela respecto a la educación intercultural?</b>								
<b>Cantidad/ Base</b>	593	14	120	67,0	177,0	280,0	135	68
<b>ACCIONES GENERALES</b>	<b>63,2</b>	<b>35,7</b>	<b>60,8</b>	<b>52,2</b>	<b>61</b>	<b>63,9</b>	<b>64,4</b>	<b>64,7</b>
Acoger todo el alumnado en el centro	4,2	-	4,2	3,0	2,8	5,4	3,7	4,4
Atender las necesidades específicas del alumnado	2,9	-	1,7	1,5	2,8	3,2	2,2	1,5
Trabajar la inclusión (+ integración)	10,3	7,1	8,3	6,0	7,3	12,1	11,1	8,8
Fomentar igualdad oportun. y equidad entre alumnos	6,7	-	1,7	7,5	5,1	6,8	5,2	2,9
Tratar a todos por igual (trato sin diferencias)	3,2	-	1,7	3,0	1,7	3,6	3,0	2,9
Favorecer la convivencia en el centro	15,2	14,3	14,2	10,4	15,3	18,6	14,1	5,9
Acciones específicas con las familias	20,1	7,1	18,3	7,5	19,2	22,1	17,0	26,5
Acciones específicas para las familias	12,6	7,1	5,8	1,5	7,9	11,8	16,3	19,1
Tener en cuenta diversidad cultural en todas las actuaciones	26,6	28,6	34,2	29,9	27,7	26,8	28,9	29,4
Otras generales	0,3	-	3,3	-	0,6	1,4	-	1,5
<b>ACCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>92,6</b>	<b>92,9</b>	<b>90,8</b>	<b>94,0</b>	<b>91,5</b>	<b>91,8</b>	<b>92,6</b>	<b>94,1</b>
<b>¿COMO?</b>	<b>85,2</b>	<b>64,3</b>	<b>85,0</b>	<b>85,1</b>	<b>82,5</b>	<b>84,6</b>	<b>84,4</b>	<b>91,2</b>
Trabajar la temática en el currículo o de forma transversal	20,6	14,3	23,3	20,9	18,6	18,2	24,4	30,9
Trabajar la temática en el aula	36,9	35,7	32,5	31,3	32,8	41,1	32,6	36,8
Trabajar la temática en actividades específicas	45,7	28,6	34,2	40,3	40,1	46,1	44,4	42,6
Trabajar la temática en asignaturas específicas	9,1	-	20,0	17,9	9,0	10,7	8,9	11,8
Usar metodologías diversas: trabajo en equipo, proyectos...	2,0	7,1	7,5	-	4,0	2,5	3,0	5,9
Potenciar los intercambios, estancias, viajes ...	6,9	-	10,8	4,5	7,9	8,9	5,9	5,9
Potenciar el diálogo e interrelación entre el alumnado	6,1	-	6,7	6,0	8,5	4,3	8,1	2,9
Abrir el centro a la comunidad	6,9	-	11,7	5	10	8	4,4	8,8
Otros	0,5	-	-	1,5	1,1	-	-	-
<b>¿QUÉ?</b>	<b>61,0</b>	<b>64,3</b>	<b>58,3</b>	<b>49,3</b>	<b>63,8</b>	<b>63,9</b>	<b>63,7</b>	<b>44,1</b>
Conocimiento y entendimiento culturas y realidades diversas	46,0	42,9	36,7	32,8	44,1	47,9	48,1	35,3
Habilidades cognitivas	3,9	-	4,2	4,5	5,6	3,2	4,4	-
Habilidades sociolingüísticas	8,6	-	6,7	4,5	9,0	8,6	8,1	7,4
Habilidades sociales	13,5	7,1	11,7	6,0	11,9	15,0	16,3	8,8
Valores: sensibilidad y respeto hacia la diversidad	16,9	21,4	25,8	13,9	21,1	16,7	22,2	16,2
Educación para la transformación social (o ciudadanía global)	6,1	-	14,2	9	6,8	9,3	5,2	2,9
Actitudes: apertura, positivismo, curiosidad e interés	4,9	-	5,8	3,0	7,1	4,6	5,9	4,4
Diversidad cultural como fuente enriquecimiento y oportunidad aprendizaje	1,0	-	0,8	-	0,6	1,1	1	3

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los datos de esta tabla, en una lectura de análisis vertical sobre el grupo de acciones generales, se observa como respuesta mayoritaria en todas las categorías de variables aquellas acciones que tienen en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios y actuaciones del centro educativo.

Dentro de esta perspectiva general, por un lado, en función de la titularidad del centro, existe mayor heterogeneidad de respuestas en los centros de titularidad pública y privada concertada que en los privados, aunque estos datos parecen tener relación directa con el poco porcentaje de centros educativos privados que han identificado prácticas educativas de óptica intercultural. Por otro lado, acerca de la variable de la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela, se evidencia una diversificación de respuestas según las distintas categorías.

Primeramente, se hace un análisis sobre todas las categorías de respuestas incluídas en el grupo de **acciones generales** en función de las dos variables. Las acciones sobre el trabajo transversal de la interculturalidad, han sido más reconocidas por centros educativos concertados (34,2%) y privados (28,6%) que por las escuelas públicas (26,6%). Posteriormente los centros públicos y concertados priorizan acciones específicas con las familias con un porcentaje de respuestas del 20,1% y 18,3% respectivamente. Sin embargo, los centros privados reportan solo un 7% de respuestas encaminadas a acciones de inclusión de las familias en las actividades de la escuela. Además, complementando esta categoría, son los centros públicos los que implementan más acciones específicas para las familias (12,6%), frente a las escuelas privadas (7,1%); las escuelas privadas concertadas todavía presentan una prevalencia menor en esta categoría (5,8%). Con respecto al porcentaje de alumnado de origen extranjero, tiene una representación similar en todas las franjas de valores de respuestas de acciones generales, con excepción de las acciones dirigidas hacia y con las familias. Los centros con más del 50% de alumnado de origen extranjero implementan más acciones con las familias, llegando a un porcentaje del 26,5% de los centros, mientras que en los centros sin alumnado de este perfil se desarrollan en un 7,5% de los centros. Asimismo, acerca de las acciones para las familias se evidencia un importante aumento continuo en el número de centros que realizan este tipo de acciones cuanto mayor es el porcentaje de alumnado de origen extranjero, pasando de un 1,5% en los centros con ningún alumnado de este perfil, hasta un 19,1% en los centros de más del 50% de matrículas de alumnado de origen extranjero.

Con respecto a las acciones generales situadas en el fomento de la convivencia, no se encuentran diferencias significativas atendiendo a la titularidad de los centros, ya que tanto públicos (15,3%), concertados (14,2%) y privados (14,3%) le confieren un protagonismo similar, encontrándose dentro de sus acciones prioritarias. No obstante, estas acciones se dan con más frecuencia en los centros

situados en la franja del 6% al 20% de alumnado de origen extranjero. Por lo contrario, los centros con más del 50% de alumnado de este perfil desarrollan menos estas acciones (5,9%), seguidos de los centros sin alumnado de este perfil (7,5%). Después se encuentran aquellas acciones encaminadas a la inclusión y/o integración, con una cierta representación de centros, donde sobresalen los de titularidad pública (10,3%) y los que se encuentran en las franjas de porcentaje de alumnado de origen extranjero entre 6% y el 50%, en un 12,1% y un 11,1%, según las dos categorías. A diferencia de los centros privados (7,1%) y los centros sin presencia de alumnado de origen extranjero (6%) que han identificado en menor medida la aplicación de este tipo de acciones.

Con menor proporción, en las acciones situadas en el fomento de la igualdad de oportunidades y equidad entre el alumnado existe una evidente diferencia en relación a la titularidad de centros, ya que los centros públicos tienen una representación del 6,7%, los concertados 1,7% y los privados ninguna. Sin embargo, existe más diversificación acerca de la presencia de alumnado de origen extranjero, siendo los centros con ningún alumnado de este perfil los que han identificado más acciones dentro de esta tipología (7,5%), seguidos de cerca por la franja de centros del 6% al 20% de alumnado este perfil (6,8%) en consonancia con las acciones para el fomento de la inclusión y/o integración.

Las acciones fundamentadas en la acogida del alumnado en el centro no tienen presencia en los centros privados y si que lo tienen con un mismo valor en los centros públicos y concertados (4,2%). Aunque existe una tendencia al aumento de estas acciones en relación al porcentaje de alumnado de origen extranjero; la franja que identifica más acciones de este tipo es la situada entre el 6% al 20%, con un 5,4% de los centros educativos. Para ir terminando, las acciones destinadas al trato sin diferencias son más visibles en los centros públicos (3,2%) y en los centros con un 6% al 20% de alumnado de origen extranjero (3,6%), aunque existe poca variación con el resto de centros situados en otras franjas de presencia de este alumnado.

Por último, las acciones para atender necesidades específicas del alumnado también siguen esta misma tendencia, teniendo más presencia en los centros públicos (2,9%) y en la franja del 6% al 20% de alumnado de origen extranjero.

Otro punto son las **acciones educativas** determinadas por los centros educativos en relación con ¿cómo se trabaja la educación intercultural? y ¿qué se trabaja?.

En una lectura vertical de los datos sobre las acciones educativas, se observa que todos los centros educativos independientemente de las variables dentro de cada categoría han mencionado con mayor medida las acciones de conocimiento y entendimiento de culturas diversas y el trabajo en actividades

específicas, exceptuando los centros privados que tienen un porcentaje más alto en trabajar la temática en el aula.

Dentro de la categoría de “**cómo**”, las acciones más repetidas por los centros educativos son aquellas que trabajan la interculturalidad mediante actividades específicas, sobresaliendo en los centros de titularidad pública (45,7%), que son seguidos a distancia de los concertados (34,20%), que aumentan en relación a los privados (28,6%). Atendiendo al porcentaje de alumnado extranjero no existen variaciones demasiado significativas en las respuestas de dicha categoría, destacando por encima de la media general, la franja de de 6% al 20% con un 46,1%. En cuanto a otro modo señalado de trabajar la educación intercultural según los resultados de la encuesta es en el aula de forma similar, en las diferentes titularidades de centros y también resultados parecidos en cuanto a la variable de porcentaje de alumnado de origen extranjero.

Como tercera categoría de respuestas se ha identificado la introducción de la educación intercultural mediante acciones de modo transversal en el desarrollo curricular, las cuales son más mencionadas por centros de titularidad concertada (23,3%) seguidos de los públicos (20,6%) y por último los privados (14,3%). En las escuelas con una matrícula mayor al 50% de alumnado de origen extranjero son especialmente significativas estas acciones (30,9%), en comparación sobretodo a los que tienen un porcentaje igual o inferior al 20% de este alumnado, que tiene unos valores bajos alrededor del 18%. A continuación, las acciones situadas dentro del trabajo de la interculturalidad en asignaturas específicas, aunque no tienen presencia en los centros de titularidad privada, predominan en los centros privados concertados (20%), donde representan más del doble de los centros públicos. Su distribución según el porcentaje de alumnado de origen extranjero es bastante uniforme, destacando la franja de 6% al 20%, que es la más representativa.

Las acciones de abertura del centro a la comunidad, se encuentran más presentes en los centros privados concertados con un 11,7%, seguidos de un 6,9% de los centros públicos, ya que ninguna escuela privada ha reconocido acciones en esta categoría. La distribución de la respuesta de estas acciones no se ve influenciada por el porcentaje de alumnado de origen extranjero ya que se exponen unos datos variables, situándose los más representativos en las escuelas hasta el 5% de este alumnado. Las acciones con miras a potenciar los intercambios, estancias, viajes... sigue la misma tendencia, o sea, son más reconocidas en los centros privados concertados con un 10,8%, frente a los públicos (6,9%). Las franjas de valor porcentual de centros que más despuntan son las situadas del 6% al 20% con un 8,9% y hasta el 5% con un 7,9%. Las acciones para potenciar el diálogo e interrelación entre el alumnado, continúan sin estar presentes en los centros privados y tienen un valor similar en los centros públicos y concertados. La distribución en los centros según la segunda variable también es muy

diversa, con un valor mayor en los centros hasta el 5% (8,5%) y los que tienen entre el 21% al 50% (8,1%). Por último, con poca representación de respuestas está la implementación de la educación intercultural a través de metodologías diversas que tiene más relevancia en los centros de titularidad privada (7,1%) y privada concertada (7,5%), a diferencia de centros públicos (2%). La otra variable no influye tanto en los resultados de estas acciones.

A continuación nos situaremos en **qué** hacen las escuelas a través de estas **acciones educativas**, donde los resultados también se presentan diversos.

Dentro de este grupo se hace necesario destacar que los centros educativos privados tienen centradas sus acciones en tres categorías de respuestas solamente, el trabajo de las habilidades sociales (7,1%) y con más importancia aquellas acciones de trabajo de valores con una representación del 21,4%, y sobretodo las acciones de conocimiento y reconocimiento de culturas diversas con un 42,9%. Esta categoría es predominante encontrándose presente en todas las tipologías de centros, educativos teniendo prevalencia en los de titularidad pública (46%) frente a los privados concertados (36,7%) y en aquellos centros con presencia de alumnado de origen extranjero hasta el 50%, donde tienen un porcentaje entre el 44,1% y 48,1%; luego ya decae el número de centros que opta por esta tipología de acciones. A continuación, el trabajo de los valores (segunda opción elegida) obtiene más respuestas en los centros educativos de titularidad privada (21,4%) y concertados (20%) frente a los públicos (13,5%). Los centros sin alumnado de origen extranjero son aquellos que menos desarrollan valores explícitamente en sus acciones educativas, opción que representa un 13,9%, mientras que en el resto los porcentajes varían entre el 16% y el 22%. A continuación, en menor proporción les siguen las acciones sobre habilidades sociales las cuales tienen más presencia en los centros de titularidad pública (13,5%) y en la franja de porcentaje de alumnado de origen extranjero del 21% al 50% (16,3%); a partir del 50% baja la elección de este tipo de acciones y en los centros sin ningún alumnado de este perfil es donde menos se mencionan (6%). Las habilidades de carácter sociolingüístico no están presentes en los centros privados, mientras que se han priorizado en los centros públicos (8,6%) pero también se señalan en los concertados (6,7%). Aunque el desarrollo de estas habilidades sociales se dan más a menudo en los centros que acogen una matrícula de alumnado de origen extranjero hasta el 5% (9%), también son presentes en un porcentaje similar en los que acogen hasta el 50% de alumnado de este perfil, bajando menos de un punto. Para terminar con las acciones sobre habilidades, estarían las cognitivas que han tenido poco reconocimiento por los centros con valores alrededor del 4% según titularidad y sin ninguna acción en los de titularidad privada, y tampoco en los centros de más del 50% de alumnado de origen extranjero; mientras que los centros que albergan hasta un 5% de este perfil de alumnado serían la que más protagonismo dan a estas acciones con un valor del 5,6%.

Otra categoría donde se han identificado bastantes respuestas, sobretodo en los centros de titularidad privada concertada (14,2%) son aquellas que se basan en la educación para la transformación social, las cuales son también reconocidas en menor medida en los centros públicos (6,1%), en contraposición de los centros privados que no señalan ninguna acción de esta tipología. En cambio, las escuelas donde se identifican menos dichos contenidos son los que tienen una matriculación superior al 50% de alumnado de origen extranjero, y la puntuación máxima se encuentra en la franja del 6 al 20% (9,3%) y sin ningún alumnado de origen extranjero (9%).

En cuanto al trabajo de las actitudes tienen una presencia similar en toda la tipología de centros sin grandes diferencias, sobresalen los centros privados concertados (5,8%), y los centros hasta un 5% de alumnado de origen extranjero (7,1%). La última categoría de acciones educativa es trabajar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento, la cual es señalada en poca proporción en toda la tipología de centros educativos, menos los privados y los que no tienen alumnado de origen extranjero matriculado, a diferencia de los que tienen más del 50%, que han señalada esta respuesta un 3%. Por último, se presenta una tabla para ilustrar mejor la categoría de acciones según las comunidades y ciudades autónomas.

LA MIRADA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE ESPAÑA EN EL SIGLO XXI

Tabla 35. Descripción de las acciones generales y acciones educativas desarrolladas en los centros educativos según las comunidades y ciudades autónoma.

	Andalucía	Aragón	Asturias	Islas Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla y León	Castilla-La Mancha	Cataluña	Comunidad Valenciana	Extremadura	Galicia	Comunidad de Madrid	Murcia	Navarra	País Vasco	La Rioja	Ciudad Autón. Ceuta	Ciudad Autón. Melilla
<b>BASE: Educación Intercultural</b>	<b>113</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>191</b>	<b>50</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>60</b>	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>ACCIONES GENERALES</b>	<b>68,1</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>33,3</b>	<b>29,1</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>93,1</b>	<b>68,1</b>	<b>66</b>	<b>41,2</b>	<b>54,5</b>	<b>63,3</b>	<b>35,1</b>	<b>35</b>	<b>93,3</b>	<b>83,3</b>	<b>-</b>	<b>100</b>
Acoger todo el alumnado en el centro	-	5,6	-	-	3,6	94,1	-	3,4	2,6	2,0	-	9,1	3,3	-	-	-	-	-	-
Atender las necesidades específicas del alumnado	2,7	5,6	-	-	-	5,9	3,2	10,3	2,6	4,0	-	-	1,7	-	5,0	-	16,7	-	-
Trabajar la inclusión (+ integración)	13,3	5,6	4,0	-	3,6	-	3,2	17,2	11,5	18,0	-	9,1	11,7	10,8	10,0	3,3	-	-	-
Fomentar igualdad oportun. y equidad entre alumnos	8,8	-	8,0	-	7,3	-	6,5	10,3	4,2	8,0	5,9	9,1	3,3	5,4	5,0	3,3	-	-	-
Tratar a todos por igual (trato sin diferencias)	4,4	-	-	-	3,6	-	-	10,3	3,7	-	-	-	5,0	-	-	3,3	-	-	-
Favorecer la convivencia en el centro	23,0	5,6	8,0	33,3	3,6	-	25,8	82,8	9,9	24,0	17,6	-	6,7	10,8	5,0	3,3	16,7	-	-
Acciones específicas con las familias	29,2	16,7	8,0	-	9,1	5,9	6,5	27,6	24,1	14,0	5,9	9,1	33,3	10,8	10,0	10,0	50,0	-	-
Acciones específicas para las familias	8,8	11,1	-	-	9,1	-	3,2	6,9	13,6	6,0	17,6	4,5	40,0	5,4	5,0	6,7	16,7	-	-
Tener en cuenta diversidad cultural en todos estudios/actuaciones	19,5	5,6	24,0	-	14,5	100,0	32,3	13,8	58,2	16,0	5,9	27,3	26,7	-	15,0	83,3	33,3	-	100,0
Otras generales	0,9	-	-	-	-	-	3,2	-	2,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>ACCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>93,8</b>	<b>94,4</b>	<b>96</b>	<b>66,7</b>	<b>92,7</b>	<b>17,6</b>	<b>100</b>	<b>93,1</b>	<b>94,2</b>	<b>88</b>	<b>94,1</b>	<b>81,8</b>	<b>98,3</b>	<b>94,6</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>-</b>
<b>¿COMO?</b>	<b>88,5</b>	<b>72,2</b>	<b>80</b>	<b>66,7</b>	<b>87,3</b>	<b>5,9</b>	<b>90,3</b>	<b>82,8</b>	<b>86,4</b>	<b>82</b>	<b>94,1</b>	<b>77,3</b>	<b>86,7</b>	<b>94,6</b>	<b>95</b>	<b>96,7</b>	<b>83,3</b>	<b>50</b>	<b>-</b>
Trabajar la temática en el currículo o de forma transversal	17,7	5,6	4,0	-	12,7	-	38,7	10,3	20,9	6,0	-	18,2	31,7	5,4	65,0	83,3	33,3	-	-
Trabajar la temática en el aula	43,4	22,2	36,0	33,3	54,5	5,9	9,7	27,6	31,4	30,0	35,3	27,3	58,3	81,1	15,0	10,0	-	-	-
Trabajar la temática en actividades específicas	63,7	38,9	44,0	33,3	50,9	-	41,9	51,7	36,6	28,0	41,2	27,3	55,0	81,1	20,0	6,7	33,3	50,0	-
Trabajar la temática en asignaturas específicas	5,3	11,1	16,0	-	7,3	-	3,2	6,9	17,8	12,0	5,9	13,6	11,7	5,4	10,0	10,0	16,7	-	-
Usar metodologías diversas: trabajo en equipo, proyectos...	1,8	-	-	-	-	-	-	3,4	4,7	10,0	-	-	1,7	-	5,0	10,0	-	-	-
Potenciar los intercambios, estancias, viajes ...	2,7	11,1	8,0	-	14,5	-	9,7	10,3	7,9	8,0	11,8	22,7	5,0	8,1	-	3,3	-	-	-
Potenciar el diálogo e interrelación entre el alumnado	8,0	5,6	4,0	-	10,9	-	6,5	10,3	6,3	2,0	-	4,5	3,3	5,4	-	10,0	16,7	-	-
Abrir el centro a la comunidad	7,1	5,6	4,0	-	3,6	-	-	-	12,6	10,0	11,8	-	8,3	5,4	10,0	6,7	16,7	-	-
Otros	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,9	-	-	2,7	-	-	-	-	-
<b>¿QUÉ?</b>	<b>62,8</b>	<b>33,3</b>	<b>56</b>	<b>66,7</b>	<b>69,1</b>	<b>17,6</b>	<b>71</b>	<b>69</b>	<b>55</b>	<b>42</b>	<b>52,9</b>	<b>27,3</b>	<b>86,7</b>	<b>91,9</b>	<b>20</b>	<b>90</b>	<b>83,3</b>	<b>100</b>	<b>-</b>
Conocimiento y entendimiento culturas y realidades diversas	48,7	5,6	24,0	66,7	65,5	17,6	54,8	48,3	28,8	28,0	35,3	13,6	81,7	83,8	5,0	83,3	66,7	50,0	-
Habilidades cognitivas	5,3	-	4,0	-	-	-	3,2	6,9	5,8	2,0	5,9	-	1,7	2,7	-	6,7	16,7	-	-
Habilidades sociolingüísticas	5,3	27,8	16,0	-	3,6	-	-	6,9	13,6	6,0	-	4,5	6,7	2,7	-	16,7	-	-	-
Habilidades sociales	16,8	-	8,0	-	10,9	-	3,2	6,9	15,2	2,0	11,8	-	30,0	24,3	-	20,0	-	-	-
Valores: sensibilidad y respeto hacia la diversidad	16,0	-	32,0	-	9,1	-	19,3	17,2	16,7	8,0	35,3	-	34,9	64,9	-	13,3	16,7	50,0	-
Educación para la transformación social (o ciudadanía global)	2,7	-	8,0	-	7,3	-	9,7	17,2	12,0	4,0	-	9,1	6,7	2,7	10,0	6,7	-	-	-
Actitudes: apertura, positivismo, curiosidad e interés	2,7	-	20,0	-	-	-	3,2	6,9	7,3	-	23,4	-	6,7	5,4	5,0	3,3	-	-	-
Diversidad cultural como fuente enriquecimiento y oportunidad aprendizaje	0,9	-	4,0	-	-	-	-	-	1,6	-	-	-	3,3	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia.

Para empezar el análisis de esta tabla, es importante considerar que los datos totales sobre los dos grandes grupos de acciones generales y educativas por comunidades autónomas han sido analizados en los resultados generales anteriormente. Por lo tanto, en este apartado se hace hincapié en un análisis más específico sobre las diferentes tipologías de acciones según los resultados distribuidos por las distintas comunidades y ciudades autónomas españolas, siguiendo la descripción de la tabla anterior.

De forma general, las categorías de respuestas más mencionadas en las diferentes comunidades autónomas, son en primer lugar las acciones basadas en tener en cuenta la diversidad cultural en todos los estudios y actuaciones del centro educativo, que despuntan en ocho comunidades autónomas y una ciudad autónoma, las acciones específicas con las familias, que predominan en cinco comunidades autónomas, igual que las acciones con miras a favorecer la convivencia en el centro. Por último, las acciones para las familias sobresalen como opción más señalada en dos comunidades autónomas.

Por otro lado, la categoría de respuestas donde se han identificado acciones por parte de los centros de todas las comunidades autónomas, excepto Baleares, es en acciones con las familias, y la categoría donde menos comunidades autónomas han incluido acciones es en aquella destinada a tratar a todos igual (seis comunidades autónomas).

Acerca de este grupo de las **acciones generales** y siguiendo con un análisis más detallado, dentro de la categoría primera sobre tener en cuenta la diversidad cultural, se distingue Cantabria donde todos los centros que han identificado acciones de educación intercultural van en esta línea, seguida del País Vasco (83,3%), y en tercer lugar Cataluña (38,2%). En relación con las acciones específicas con las familias destacan en La Rioja con una representación del 50% de los centros educativos, seguido de la Comunidad de Madrid con un 33,3% y Andalucía (29,2%). Después con respecto a las acciones para favorecer la convivencia en el centro educativo, se les da mucha importancia en Castilla-La Mancha con una representación del 82,80%, seguido con diferencia de Baleares (33,3%) y Castilla y León (25,8%). A continuación, siguiendo con las familias, aquellas acciones destinadas para estas se sitúan con valores por encima de la media total en la Comunidad de Madrid, seguido de Extremadura (17,6%), La Rioja (16,7%) y Cataluña (13,6%). Para continuar las acciones orientadas a la inclusión, más integración son predominantes en la Comunidad Valenciana (18%) seguido de Castilla-La Mancha (17,2%), Andalucía (13,3%), Comunidad de Madrid (11,7%) y Cataluña (11,5%).

Situándonos en la categoría de acciones de educación intercultural con una preponderancia menor, y nombrándolas por orden de más valor a menos, se encuentran aquellas destinadas al fomento de la igualdad de oportunidades y equidad entre el alumnado, la cual se distingue en los centros educativos de Castilla-La Mancha (10,3%), Galicia (9,1%), y Andalucía (8,8%). Las acciones de atención a las



necesidades específicas del alumnado son reconocidas sobretudo en dos comunidades, la Rioja (16,7%) y Castilla-La Mancha (10,3%). Aquellas acciones dirigidas a la acogida despuntan en Cantabria reconocidas por un 94,1% de los centros educativos y en menor medida en Galicia por un 9,1%. Por último, las acciones de trato sin diferencias son mayoritarias en Castilla-La Mancha (10,3%) y Comunidad de Madrid (5%).

Otro punto son el grupo de **acciones educativas**, que están divididas en el cómo y el qué. A modo general, primero resaltar que la categoría más señalada y que tiene presencia en todas las comunidades autónomas es la de conocimiento y entendimiento de culturas y realidades diversas que tiene presencia en todas las comunidades autónomas y la Ciudad Autónoma de Ceuta. Por lo que se refiere a las categorías de acciones situadas dentro del cómo se llevan a cabo las acciones de educación intercultural, también hay dos categorías de acciones identificadas en todas las comunidades autónomas excepto una. Estas son las actividades específicas (excepto Cantabria) y las actividades en el aula (excepto La Rioja). Las acciones menos presentes en cuanto a distribución territorial, realizándose solamente en cuatro comunidades es la categoría de acciones de diversidad cultural como fuente de enriquecimiento. Siguiendo en el cómo, se resaltan aquellas acciones introducidas en actividades específicas, sobretudo en la Comunidad Autónoma de Murcia (81,1%), seguida de Andalucía (63,7%). En segundo lugar, dentro de aquellas acciones educativas que introducen la interculturalidad en el aula, resaltan los centros de las comunidades autónomas de Murcia también (81,1%), seguido de Comunidad de Madrid (58,3%) y Canarias (54,5%). La introducción de la educación intercultural a través de acciones curriculares o transversales tiene presencia sobretudo en la Comunidad Autónoma del País Vasco (83,3%), seguida de Navarra (65%) y en menor medida Castilla y León (38,7%). El trabajo en asignaturas específicas, sobresale en Cataluña (17,8%) y en La Rioja (16,7%) y Asturias (16%). Las acciones de apertura del centro educativo a la comunidad son reconocidas por las escuelas sobretudo de La Rioja (16,7%) seguidas de Cataluña (12,6%). Las acciones destinadas a impulsar los intercambios o viajes, se subrayan en Galicia (22,7%) seguida de Canarias (14,5%). En relación a las acciones de fomento del diálogo intercultural entre el alumnado son identificadas por centros educativos de La Rioja (16,7%) y Canarias (10,9%). Por último, la incorporación de la educación intercultural en la escuela a través del uso de metodologías como proyectos y trabajo en equipo, cooperativo... se ha desarrollado sobretudo en la Comunidad del País Vasco y Valencia con el mismo porcentaje (10%).

En la opción de *otros* han respondido las comunidades autónomas de Extremadura (5,9%), Murcia (2,7%) y Andalucía (0,9%), las cuales han hecho alusión sobretudo a la formación de los equipos docentes de las escuelas en educación intercultural.

Por otra parte, están todas aquellas acciones fundamentadas en el qué se trabaja como educación intercultural en el centro educativo. Las más destacadas, independientemente de la distribución territorial, como se ha comentado, son las situadas en el conocimiento y entendimiento de culturas diversas, acciones que preponderan en las comunidades autónomas de Murcia (83,8%), País Vasco (83,3%) y Comunidad de Madrid (81,7%). Las siguientes son los valores que se trabajan predominantemente en Murcia (64,90%) seguido de Extremadura (35,9%) y Comunidad de Madrid (34,9%). En cuanto las habilidades sociales, se distinguen en la Comunidad de Madrid (30%), seguida de Murcia (24,3%) y País Vasco (20%). A continuación están las habilidades de carácter sociolingüístico que son desarrolladas en las escuelas sobretodo de Aragón (27,8%), País Vasco (20%) y Asturias (16%). Por último, las habilidades cognitivas, las cuales tienen una menor presencia general, destacan en La Rioja (16,7%). Unido a los valores y habilidades, dentro del desarrollo de acciones educativas de enfoque intercultural están también el trabajo de las actitudes, las cuales son reconocidas por centros educativos mayoritariamente de Extremadura (23,4%) y Asturias (20%). Para finalizar, todas aquellas acciones situadas dentro de la educación para la transformación social, han sido señaladas sobretodo en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha (17,2%), seguida de Cataluña (12%) y Navarra (10%).

## CAPÍTULO 4. A MODO DE CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y NUEVAS PROPUESTAS

Tenemos que promover una visión positiva de la diversidad cultural y fomentar la alfabetización cultural a través del aprendizaje, los intercambios y el diálogo. Estos son esenciales para luchar contra la discriminación, los prejuicios y el extremismo. La diversidad y la alfabetización culturales son fuerzas esenciales para la renovación de nuestras sociedades (UNESCO, 2013a)<sup>60</sup>.

### Introducción

Este apartado se presenta con el fin de encajar todas las piezas del trabajo de investigación en forma de conclusiones, discusión de los resultados y apertura de nuevas propuestas para poder dar continuidad y profundidad al objeto de estudio de la tesis, teniendo en cuenta las limitaciones de la misma.

En otras palabras, en esta tercera parte que cierra la tesis doctoral, se desarrollan las conclusiones finales del trabajo de investigación, unidas a reflexiones que han acompañado a la autora durante el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, se presentan las conclusiones y discusión a partir de los resultados obtenidos de la investigación, revisando la consecución de los objetivos establecidos, así como las hipótesis planteadas al inicio de esta tesis, buscando su validación o no a través de los datos adquiridos.

En segundo lugar, se recogen algunas propuestas de actuación sobre educación intercultural en la etapa de la Educación Primaria en diferentes ámbitos del sistema educativo español, seguidas de un espacio destinado a la identificación de límites en la investigación desarrollada. Desde una óptica constructiva, con el análisis de estas necesidades o aspectos a mejorar y las conclusiones surgidas de los resultados, se plantean nuevas posibles líneas de investigación futuras.

## 6. Síntesis final de los resultados: conclusiones y discusión

### Introducción

A modo introductorio, es conveniente aclarar que la diversidad cultural, entre otras, está totalmente inmersa en la panorámica socioeducativa del siglo XXI. La intensificación de los flujos migratorios a escala internacional, entre otros procesos y causas de movilidad humana como fenómeno persistente y estructural de las sociedades mundiales, lleva a la constitución de sociedades globales, plurales y diversas en todos los sentidos, entre ellos el cultural, tal como se ha fundamentado en los primeros capítulos de este trabajo. A su vez, aparecen nuevos planteamientos en la gestión político-educativa de

---

<sup>60</sup> Irina Bokova, directora general de la UNESCO.

los diferentes países, en la que debe contemplarse la perspectiva intercultural. Estas transformaciones sociales repercuten en el ámbito educativo y se hacen necesarias la atención y gestión para dar respuesta a las mismas. Un ejemplo de ello es la participación en las escuelas, cada vez con mayor fuerza y notoriedad, de más familias y alumnado de orígenes diversos, así como la presencia de más diversidad cultural, que se va sumando y diversificando a la ya existente en los contextos escolares españoles.

Cabe considerar que, aunque en España la diversidad cultural ha sido un hecho presente propio de sus sociedades y contextos educativos desde siempre de forma estructural, el aumento considerable de alumnado de origen extranjero en los centros educativos ha sido un aspecto común en todo el país durante este siglo XXI y actualmente sigue una progresión ascendente. Así mismo, la presencia de este perfil de alumnado presenta grandes desequilibrios por territorios en cuanto a número y también a orígenes familiares. En general, en toda España –por número– sobresa el alumnado procedente de Marruecos y Rumanía. Estos hechos se constatan a partir de los datos descritos en el apartado 2.3., donde también se analiza la concentración de este perfil de alumnado en la red pública escolar, como otros trabajos ya habían constatado (Benabarre, 2020; García Castaño & Rubio, 2013; Garreta, 2014; Goenechea & Iglesias, 2016; Hernández-Castilla, 2020; Síndic de Greuges, 2019). Particularmente, los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) sobre alumnado extranjero matriculado en España en el curso escolar 2020-2021 distinguen la concentración del 81% del total de este en los centros de titularidad pública, respecto al 19 % que alberga el sector concertado y privado. En la mayoría de las comunidades, la red pública dobla la red privada en cuanto a escuelas con representación de alumnado de origen extranjero, a excepción de Cantabria, que dispone de una distribución más igualitaria (ver gráfico 13). Por otro lado, según los datos conseguidos mediante la encuesta del proyecto en el que se enmarca este trabajo de tesis, los centros con matriculación de alumnado de origen extranjero representan un 78,22 % de escuelas de la red pública, frente a un 21,57 % de centros educativos privados y privados concertados (ver tabla 22).

Esta oscilación de la presencia de alumnado extranjero tanto en las diferentes escuelas como en las distintas comunidades autónomas es una variable que se debe tener en cuenta y estudiar si incide en la puesta en desarrollo de políticas educativas, en la aparición del discurso y, sobre todo, en las prácticas de educación intercultural en los centros educativos, como se pone de relieve en estas conclusiones.

A continuación, se presentan las conclusiones más significativas surgidas de los resultados alcanzados con el estudio sobre la presencia de la interculturalidad en la Educación Primaria en España. Siguiendo los objetivos planteados en este estudio y a través de sus evidencias empíricas, se realiza el análisis en

un nivel de políticas educativas llevadas a cabo por las administraciones, discursos sobre educación intercultural que mantiene el personal docente (miembros del equipo directivo de las escuelas) y prácticas educativas de óptica intercultural desarrolladas en las escuelas.

Por último, se conocerá el abordaje de los objetivos planteados, su discusión y grado de consecución.

### 6.1. En relación con los objetivos generales

#### **Objetivo 1. Analizar la presencia de la interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI**

La realidad sociocultural en el curso de este siglo XXI impulsa la necesidad de presencia de la educación intercultural en los contextos político-educativos a través de la promulgación por parte del Estado o las distintas administraciones autonómicas de legislación educativa al respecto que lleve a la implementación de planes y programas educativos impregnados de esta perspectiva, además de poner de relieve la importancia que le concierne al currículo oficial básico de la Educación Primaria.

Por esto, siguiendo el marco teórico expuesto que contextualiza la presente investigación, se ha analizado la inclusión de la interculturalidad en estos ámbitos comentados, tanto en el contexto estatal como en las distintas comunidades autónomas. En este sentido, los resultados de la investigación realizada (expuestos en el punto 5.1. del capítulo 3) obtenidos mediante la metodología de intervención cualitativa evidencian desde una perspectiva general una falta de perspectiva intercultural real en algunas de las políticas educativas españolas. Esta carencia explícita de la educación intercultural en el ámbito legislativo incluye tanto legislaciones (sobre todo en las normativas que regulan el currículo oficial de Educación Primaria), como planes y programas educativos. Por otro lado, podemos concluir, a tenor de los resultados obtenidos, que la interculturalidad en las políticas educativas españolas actualmente se orienta hacia la inclusión y trabajo de convivencia.

Como se comentaba en el apartado tres del capítulo uno, en los inicios del siglo XXI, de acuerdo con el MEC-CIDE (2005a), la presencia de la interculturalidad en la legislación se centraba en aquella normativa que regulaba las acciones emprendidas para la atención al alumnado inmigrante dentro de programas o planes de educación compensatoria o de atención a la diversidad, así como programas de acogida de este alumnado (MEC-CIDE, 2005b). Cabe resaltar que la educación intercultural en las políticas educativas de algunas de las comunidades autónomas tuvo su punto álgido a mediados de la primera década del siglo XXI (coincidiendo con el aumento significativo de alumnado extranjero, tal como se puede observar en el gráfico 8). En los años precedentes, se ha podido verificar, a partir de

los datos obtenidos y expuestos en el apartado cinco del capítulo tres, un progreso en el desarrollo de la educación intercultural en las políticas educativas españolas, fomentado por el marco de referencia político europeo, que ha ido señalando orientaciones educativas hacia esta perspectiva intercultural. En este sentido, durante este siglo XXI se ha ido evolucionando hacia una amplitud y diversificación de orientaciones propias de la educación intercultural, hasta llegar hoy en día a situarse dentro del modelo de inclusión educativa, que se ha visto regulado desde diferentes documentos normativos en toda España. A su vez, la educación intercultural se ha convertido en el ámbito político-educativo en un elemento fundamental del despliegue de la convivencia, sobre la cual se encuentran actualmente planes y programas a escala estatal y por comunidades autónomas. De todas maneras, estos no siempre explicitan la educación intercultural y cuando la incluyen tampoco lo hacen de la misma forma. Por lo tanto, todavía se está lejos de conseguir una verdadera “convivencia intercultural”, en la cual según Fierro y Carbajal (2019) es esencial la participación activa en el día a día, junto con la toma de decisiones sobre la vida escolar de toda la comunidad educativa.

En virtud de los resultados del análisis de la documentación legislativa más relevante en materia educativa con matiz intercultural, se puede concluir que su presencia no se encuentra generalizada en todas las comunidades autónomas de la misma manera, ya que la administración general del Estado español promulga normativas que se sitúan en un marco descriptivo, las cuales se concretan en las diferentes comunidades por la autonomía en la gestión de modelos educativos y la realidad de contextos socioeducativos.

Por un lado, las legislaciones ordenadas desde el Gobierno español con aplicación en todo el territorio no concretan directrices hacia donde orientar la práctica de la educación intercultural, tal como se refleja en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Particularmente, el análisis precedente de la presencia de la interculturalidad en los contenidos de este decreto, así como las normativas reguladoras del currículo oficial básico de Educación Primaria en las distintas comunidades autónomas, revela una omisión de su presencia en las áreas de conocimiento a adquirir en etapa educativa. Una de las constataciones resultantes del análisis es una tendencia por parte de las comunidades autónomas con lengua propia a tener más consideración por la dimensión intercultural en el área de lengua española o en el área de las propias lenguas, englobando en alguna de ellas la dimensión plurilingüe e intercultural de la lengua explícitamente. Por último, destaca el País Vasco como la comunidad que tiene en cuenta la interculturalidad en más áreas del currículo.

Por otro lado, la reciente ley de referencia educativa española, aprobada en diciembre de 2020, la Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de

3 de mayo, de Educación, integra la educación intercultural en su preámbulo dentro de los objetivos de desarrollo sostenible siguiendo la Agenda 2030.

En cuanto a los planes y programas educativos en relación con la educación intercultural desarrollados por las administraciones correspondientes más actuales, presentan una orientación predominante hacia la inclusión y, sobre todo, hacia la convivencia, en concordancia con los documentos legislativos (normativas varias). Sin embargo, existen otros enfoques de los mismos, más dirigidos hacia el diseño de medidas educativas destinadas al alumnado extranjero concretamente o de carácter todavía compensatorio, tal como Llevot y Bernad (2019b) han identificado también en su estudio.

En consecuencia, como se ha avanzado, se puede afirmar que en las políticas educativas españolas conviven una multiplicidad de orientaciones de la interculturalidad, aspecto respaldado por la diversidad cultural de los contextos educativos existentes en los distintos territorios y la autonomía en la gestión de los modelos educativos establecidos en la legislación, así como planes y programas de cada comunidad autónoma.

Por lo que se refiere a los resultados del análisis comparativo por comunidades autónomas, se distingue Cantabria, por ser donde se identifican planes específicos de interculturalidad. Acerca del porcentaje de alumnado extranjero que presenta esta comunidad, se sitúa en quinta posición como presencia más baja, aunque muestra una evolución de crecimiento bastante alta durante este siglo (ver tabla 6).

Si bien es cierto, cabe apuntar, que se halla una regulación legislativa más tardía y puede que minoritaria en comunidades autónomas donde el porcentaje de alumnado extranjero ha sido y es menor durante este siglo XXI –como son Extremadura, Galicia y Asturias– frente a comunidades autónomas con más presencia de alumnado de origen extranjero –como Murcia (donde existe muchísima legislación editada), Cataluña o Baleares–, territorios donde los planes y programas de educación intercultural se implementaron con anterioridad, así como Canarias, donde se contó con asesorías de interculturalidad y profesionales específicos para ello, que actualmente han quedado diluidos dentro de los programas de convivencia positiva.

En este sentido, también se ha verificado con respecto a una de las medidas significativas como fue la puesta en marcha de varios centros de recursos de educación intercultural (ver apartado 5.1.3.), que disponían de materiales sobre la materia destinados a personal docente y centros educativos, que en los años recientes han visto modificado su uso, se han denominado de inclusión o directamente han desaparecido.

Por tanto, desde nuestro punto de vista concluiríamos este apartado retomando la importancia de incluir la dimensión intercultural con más intensidad y concreción en las políticas educativas españolas (marco legislativo y planes y programas), teniendo en cuenta la tendencia sociodemográfica actual y su repercusión en los contextos escolares. El desarrollo de la educación intercultural es responsabilidad



tanto del Gobierno central como los Gobiernos de las comunidades autónomas, dado que tienen corresponsabilidad en materia educativa. Se constata un esfuerzo desde el Gobierno para incluir en la ley educativa actual<sup>61</sup> la educación intercultural, pero se queda en un plano muy introductorio y diluido dentro de los objetivos de desarrollo sostenible. Por lo tanto, cabrá ver si se incorpora realmente y cómo en las correspondientes normativas de las administraciones autonómicas la dimensión intercultural y si se implementa en planes y programas educativos desde las diferentes administraciones.

Por consiguiente, en vista de los resultados mostrados, se plantea la necesidad de hacer las revisiones oportunas de las políticas educativas a nivel territorial, ya que según Tsaliki, (2017) y Vigo y Dieste (2017), su influencia a la hora de diseñar y desarrollar acciones en los centros es decisiva para la construcción de un modelo de escuela definido con base en estos principios. Además, entre las responsabilidades pertinentes de las administraciones educativas están aquellas de dotar a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para poder dar respuesta a las necesidades de su realidad particular, garantizando una educación intercultural real a fin y efecto de garantizar equidad educativa y justicia socioeducativa verdadera y efectiva.

**Objetivo 2. Identificar el enfoque reconocido como discurso teórico de la educación intercultural en las escuelas españolas de Educación Primaria**

El discurso sobre la educación intercultural en el contexto español, al igual que el marco de referencia teórico y político europeo (al cual se halla vinculado), se pone de relieve a finales del siglo XX e inicios del XXI, coincidiendo con el incremento del alumnado extranjero en los diferentes contextos educativos. De modo que el discurso de la educación intercultural en España se ha ido desarrollando alrededor del alumnado extranjero (sobre todo en sus inicios) y partiendo de un modelo de compensación educativa de desigualdades (Llevot & Bernad, 2019b). Sin embargo, los discursos más actuales pronunciados tanto por parte de organismos internacionales como por el ámbito de la investigación señalan como premisa básica de la educación intercultural su enfoque global hacia todo el alumnado y extensible a toda la comunidad educativa (ver capítulo 3.2.).

Los resultados de este estudio obtenidos a través de metodología cuantitativa (encuesta a responsables de centros educativos españoles) coinciden con los de otros estudios (Leiva, 2017; Garreta *et al.*, 2020) al señalar que se produce una mayor valoración de la perspectiva intercultural en el discurso teórico a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero en las escuelas. A su vez, se percibe

<sup>61</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE n.º 340 de 30/12/2020).



una mayor presencia del discurso de la educación intercultural en los centros de titularidad pública (influido por el hecho de que dichos centros son los que albergan más alumnado de origen extranjero).

Por lo que se refiere a la valoración de los enfoques propios de la educación intercultural por parte de los miembros de equipos directivos de escuelas, se constata como perspectiva predominante desde una óptica general la dirigida al dirigido a la convivencia y cohesión social, encuadre donde se sitúan también los resultados del análisis político-educativo. Particularmente, este enfoque ha sido más valorado desde los centros educativos con mayor matrícula de alumnado de origen extranjero, sobre todo aquellos que tienen más de un 50% de alumnado de este perfil. Asimismo, dicha perspectiva es la que presenta más diferencias entre comunidades autónomas, siendo en las escuelas de Cantabria donde está más presente. Por otra parte, el enfoque menos valorado de educación intercultural es el basado en el conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, de modo que parecer ser que los miembros de los equipos directivos de las escuelas se estarían alejando del discurso de educación intercultural enmarcado en el pluralismo cultural.

Cabe destacar que el enfoque orientado hacia el desarrollo de la competencia intercultural de todo el alumnado que ha sido representativo en los discursos teóricos de los últimos años (Deardoff, 2020) (desarrollado en el apartado 3.2. del capítulo 1) no tiene una presencia generalizada en las respuestas del personal responsable de las escuelas. En contraposición, sí que se ha dado un valor más significativo a la introducción de aquella educación intercultural dirigida a la promoción de la equidad y justicia social.

Por lo tanto, parece que todavía son pocos los equipos directivos y docentes que contemplan la interculturalidad como una propuesta estructural, crítica y transformadora de la educación (De Garay *et al.*, 2009; Leiva, 2019). En virtud de los datos obtenidos, se desprende una falta de mayor concreción en la afirmación de los equipos directivos para el desarrollo de dicho discurso en toda su amplitud de mirada (orientada a todo el alumnado) en los centros educativos españoles.

### **Objetivo 3. Describir las líneas de actuación de educación intercultural en los centros de Educación Primaria de España**

Con respecto a este objetivo se destacan algunas observaciones generales detectadas a partir los datos obtenidos sobre la implementación de prácticas de educación intercultural en las escuelas.

Primeramente, la conclusión más relevante que podemos extraer es la poca implementación de prácticas educativas con perspectiva intercultural en las escuelas de Educación Primaria españolas,

visto que solamente un 42% de los centros educativos de la muestra (correspondiente a 727 escuelas) han descrito acciones características de educación intercultural.

Sobre estos centros educativos, los resultados del análisis teniendo en cuenta las variables de estudio y resumiendo los datos expuestos en el apartado 5.2.2. del capítulo 3, se distingue una tendencia sumativa de forma progresiva en la implementación de prácticas de índole intercultural a medida que aumenta el porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros educativos. Por otra parte, también se ha observado una preferencia en la implementación de acciones de óptica intercultural por parte de los centros educativos de titularidad pública de la muestra (43 %) frente a los centros privados concertados (38 %) y los de titularidad privada (32 %)<sup>62</sup>.

Otro punto es el situado en la diferenciación entre las dos grandes categorías de acciones establecidas –acciones educativas y acciones generales– de educación intercultural. Los resultados constatan que las prácticas de educación intercultural prioritarias en las escuelas tienden a ser las acciones de tipología educativa, ya que han sido elegidas por parte de los responsables de un 92,3 % de las escuelas, frente a las acciones generales, opción elegida por un 62,3 % de los centros educativos, tal como afirman otros estudios (Benabarre, 2020; Garreta *et al.*, 2020). Así mismo, cabe resaltar que las acciones generales son minoritarias en los centros de titularidad privada. En el resto de opciones no se observan grandes referencias en cuanto a la titularidad del centro. Con respecto a la presencia de estudiantado de origen extranjero, esta influye en una implementación de acciones generales, puesto que los datos resultantes (tabla 34) muestran un aumento continuo de este tipo de acciones a mayor presencia de alumnado de origen extranjero.

En cuanto a los resultados por comunidades autónomas, se observa una gran diversificación en relación con la incorporación de prácticas con perspectiva intercultural en las escuelas. En este sentido, se encuentra desde comunidades donde solamente un 7% de los centros educativos –como en Baleares– identifican acciones de tipo intercultural, hasta el 85% de los centros en Cantabria, pasando por distintas proporciones. Así, las que destacan por tener un menor porcentaje de centros educativos con prácticas de índole intercultural, además de la mencionada, son Galicia (19%), Extremadura (27%) y Valencia (28%). Por el contrario, aquellas comunidades autónomas que destacan por tener centros educativos donde se han identificado más prácticas con perspectiva intercultural son Cantabria (85%), Navarra (71%), Cataluña (64%) y Asturias (63%).

Respecto a la preferencia de acciones de carácter intercultural en las escuelas según comunidades autónomas, se puede observar una diferenciación. Las generales destacan notablemente en Cantabria

<sup>62</sup> Cabe tener en cuenta que estos datos están influenciados por la concentración de más alumnado de origen extranjero en los centros de titularidad pública.

—que es la única comunidad con la totalidad de centros educativos con acciones dentro de esta tipología—, seguida por las escuelas del País Vasco y Castilla-La Mancha. Acerca de las acciones educativas, se encuentran presentes en el conjunto de centros educativos del País Vasco, Navarra, Castilla y León y La Rioja.

En cuanto a las acciones generales, la opción más nombrada por parte de los responsables de las escuelas encuestadas ha sido aquella en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural en todas las actuaciones del centro educativo (27,9% de las escuelas). Otro grupo de acciones identificadas como tercera opción (por una cantidad de centros con una representación del 15%) han sido aquellas destinadas al fomento de la convivencia, hecho que parece evidenciar la necesidad e interés por la convivencia intercultural como un trabajo prioritario en la escuela, tal y como destacan Carrizo (2020) y Garreta *et al.* (2021), ante la carencia de interacción y convivencia entre el alumnado de diferentes nacionalidades, que puede identificarse todavía como obstáculo a superar en los centros educativos (Rojas & Bakieva, 2017). En el marco de dichas acciones, los centros han dado importancia a aquellas de perspectiva intercultural con las familias (como segunda opción más valorada) y para las familias, constatando una vinculación entre mayor presencia de alumnado de origen extranjero y mayor protagonismo de acciones dirigidas a las familias (para) y también, de forma menos significativa, con las familias. En el resto de respuestas no se observa otra identificación clara de tipo de acciones en relación con la variable de presencia de alumnado en las escuelas.

Por último, algunas de las personas encuestadas (0,8%) expresaron la formación del profesorado como acción general de educación intercultural implementada en su escuela. Esta tipología de respuesta pone de relieve, tal como señalan aportaciones de numerosas investigaciones (Essomba *et al.*, 2019; Escarbajal & Leiva, 2017; Garreta & Torrelles, 2020; Leiva, 2017; Tsaliki, 2017), la consideración clave de la formación continua en el centro educativo para posibilitar la inclusión de la perspectiva intercultural en la práctica de una forma efectiva.

Por lo que se refiere a las **acciones educativas**, la opción predominante identificada en la categoría de respuestas sobre las que se llevan a cabo han sido aquellas centradas en el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas (representadas por un 44,4% de las escuelas). Por consiguiente, este dato evidencia la continua presencia de implementación de prácticas de índole intercultural desde un enfoque pluralista, en las cuales conviene evitar su carácter más folclórico, ya que entorpece la inclusión de una perspectiva intercultural real en las acciones desarrolladas en las escuelas (Aguado *et al.*, 2017; Benabarre, 2020; Llevot & Bernad, 2019b; Martínez, 2014; Olivencia, 2017; Palaiologou & Faas, 2012).

En el grupo de acciones educativas sobre cómo incorporan la educación intercultural en su escuela, destaca la respuesta de trabajo de la temática a partir de actividades específicas. En cambio, aquellas acciones dirigidas a abrir el centro educativo a la comunidad, potenciar la diversidad metodológica o fomentar el diálogo y las interacciones interculturales han sido poco señaladas por los responsables de los colegios. El trabajo de la interculturalidad a través del currículo ha sido señalado por un 20,9% de los centros, teniendo en cuenta que autores como Agüaded *et al.* (2010) resaltan la importancia de la introducción de la interculturalidad mediante el mismo con el fin de suprimir su carácter etnocéntrico. Por consiguiente, en virtud de las respuestas obtenidas, se aprecia un interés por implementar y desarrollar acciones generales que involucren y se destinen a toda la comunidad educativa, resaltando la participación de las familias del alumnado, aunque todavía sin alcanzar una praxis intercultural con esta perspectiva global. En esta línea se han identificado varias experiencias que permean todos los ámbitos educativos creando redes de colaboración –como, por ejemplo, planes de entorno educativo, acciones de aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje, etc.– enmarcadas dentro de la educación intercultural e inclusiva, promoviendo acciones educativas de apertura del centro hacia su entorno y teniendo en cuenta la participación de todo el alumnado. Estas acciones dentro de esta óptica intercultural en los centros educativos es defendida en la actualidad (Cernadas *et al.*, 2019; Essomba *et al.*, 2019; Forés & Parcerisa, 202; Tsaliki, 2017;) por la necesidad de conexión de la escuela con la comunidad educativa y la realidad del entorno próximo.

## 6.2. En relación con las hipótesis planteadas

En esta tesis se han formulado hipótesis de trabajo, derivadas de los objetivos planteados, que se han pretendido verificar o falsear con la investigación.

**Hipótesis I. En España existe una divergencia de enfoques acerca de las políticas, discursos y prácticas de educación intercultural, debido a la variedad de contextos socioeducativos y la gestión descentralizada en cuanto a competencias educativas.**

Las políticas educativas de educación intercultural en España están inmersas en varios enfoques, como se ha señalado, aunque, a modo general, actualmente prevalece una perspectiva inclusiva de las mismas dirigida al trabajo de la convivencia, siguiendo el marco normativo europeo e internacional, que ha ido incorporando la educación intercultural a un planteamiento general de cohesión social e inclusión (Bouchard, 2011; Hewstone, 2015; Soobratty, 2015). En el análisis comparativo entre comunidades autónomas, se constata una oscilación compleja de orientaciones propias de dichas políticas educativas. En cuanto al desarrollo legislativo, ha seguido ritmos diferentes por parte de las distintas administraciones autonómicas; así como una convivencia de varias orientaciones y definiciones dentro

de la misma comunidad autónoma, pasando de modelos compensatorios a inclusivos. En relación con los planes y programas educativos que contemplan la perspectiva intercultural desarrollados por las distintas administraciones –debido a la comentada descentralización de competencias en el ámbito educativo en España–, todavía se hace más evidente esta variedad de enfoques. No obstante, se puede decir que, a través de las líneas de actuación de estos, parece ser que se han producido cambios destacados en educación intercultural en España, situados en marcos normativos y orientativos –tanto a escala estatal como por comunidades autónomas–, destinados a tener en cuenta la diversidad cultural y dar importancia a la educación intercultural en los centros escolares, dentro de un modelo inclusivo que garantice la equidad e igualdad de oportunidades entre el alumnado. Sin embargo, los resultados constatan todavía una falta de concreción de medidas y líneas de actuación en las que se contemple la educación intercultural de forma más específica.

En cuanto a los discursos, también se aprecia una valoración dispersa sobre el enfoque de la educación intercultural. No obstante, predomina el discurso orientado a la convivencia y cohesión social, con pocas diferencias en cuanto a comunidades autónomas. Dicho aspecto confirma, como señala Guichot-Reina (2021), que los sistemas de creencias de los participantes tienden a converger cuando se refieren a cuestiones superficiales y generales de la diversidad cultural –como es el caso del discurso teórico– y, por el contrario, en su concretización en las prácticas educativas va divergiendo. En este sentido, se constata una gran diversidad de acciones dentro de las prácticas educativas inmersas en la perspectiva intercultural con diferentes destinatarios, ámbitos de incidencia y grado de especificidad, desde acciones más generales hasta actuaciones educativas, con un carácter más específico y aplicado.

**Hipótesis II. La presencia de alumnado extranjero influencia en el desarrollo de la educación intercultural tanto en las políticas y discursos como en las prácticas.**

Por lo que se refiere al porcentaje de alumnado extranjero presente en las distintas comunidades autónomas, los datos del estudio han constatado que no se da una correlación directa entre esta variable y la presencia de políticas, discursos o prácticas interculturales en el total de las comunidades. A pesar de que esta relación directa sí que se produce respecto a Galicia y Extremadura –comunidades con menor porcentaje de alumnado extranjero en la Educación Primaria (ver gráfico 12 y 13)– y Cataluña –segunda comunidad autónoma con más porcentaje de alumnado extranjero–; y se da una correlación contraria en Cantabria y Asturias –comunidades con poco porcentaje de alumnado extranjero en Educación Primaria–, en las que se identifica un número importante de prácticas de matiz intercultural. En cambio, la comunidad autónoma de Baleares –la que cuenta con mayor porcentaje de alumnado extranjero (ver gráfico 12)– presenta un menor número de prácticas en este sentido. Más

concretamente, de las tres comunidades autónomas que destacan por una menor concentración de alumnado de origen extranjero en sus centros –Extremadura, Galicia y Asturias (ver gráfico 12)–, se puede constatar según los resultados que dos de ellas –Extremadura y Galicia– son las que dan menos relevancia a la educación intercultural en los discursos de los responsables de los centros educativos y, a su vez, también implementan menos prácticas con óptica intercultural. Sucede lo contrario en Asturias, donde el personal responsable de los centros educativos da relevancia a los diferentes enfoques de la educación intercultural y también se identifican prácticas de índole intercultural. Por último, destaca Cantabria –situada en quinta posición con menor porcentaje de alumnado extranjero en Educación Primaria (ver gráfico 12)– por ser una de las comunidades con mayor valoración e incorporación de la educación intercultural en todos los niveles, puesto que le da más valor en los discursos e identifica más prácticas de índole intercultural con acciones generales. En relación con las que concentran un mayor número de alumnado extranjero en sus centros educativos de Educación Primaria –Baleares, Cataluña, Murcia, La Rioja y Aragón (ver gráfico 12)–, se encuentran resultados dispares y se hace difícil establecer alguna relación correlativa.

En cambio, la oscilación de presencia de estudiantado de origen extranjero matriculado en las escuelas es una variable significativa que marca los discursos de los miembros de los equipos directivos encuestados, pero sobre todo afecta al desarrollo e implementación de la educación intercultural en los contextos educativos españoles. Los resultados obtenidos a partir de la encuesta telefónica (metodología cuantitativa) han constatado que los centros educativos con más presencia de alumnado de origen extranjero son los que dan más valor al discurso de la educación intercultural. Además, las acciones en este sentido aumentan de forma progresiva a mayor presencia de porcentaje de alumnado de origen extranjero. Como ejemplo de acciones generales que fundamentan esta afirmación, cabe resaltar aquellas actuaciones de perspectiva intercultural con y para las familias, con lo cual se constata una vinculación entre mayor presencia de alumnado de origen extranjero con mucho más protagonismo de acciones dirigidas a las familias y también, de forma menos significativa, con las familias.

Por consiguiente, por un lado, las personas encuestadas todavía vinculan la educación intercultural con la presencia de alumnado de origen extranjero, que se concentra principalmente en escuelas públicas. Esto supone un obstáculo para conseguir una escuela inclusiva, ya que la interculturalización no se extiende realmente a todos los colegios (solamente a un 42% de los centros educativos).

Por otro lado, los resultados constatan también una visión reducida del concepto de educación intercultural, reafirmando que la presencia del alumnado de origen extranjero es uno de los factores determinantes del tipo y de la cantidad de acciones que se desarrollan, tal y como ya se había señalado

en estudios anteriores (Díez, 2014; Leiva, 2017; Garreta *et al.*, 2020; Maiztegui-Oñate *et al.*, 2019; Martínez, 2014; Palaiologou & Faas, 2012).

Por último, en cuanto a la tipología de acciones, parece ser que la presencia de matriculación de alumnado de origen extranjero influencia en la predisposición a la realización de las de tipo general, ya que las escuelas con mayor presencia de alumnado de este perfil identifican más acciones en esta línea.

**Hipótesis III. Existen brechas entre las políticas educativas, los discursos y las prácticas de educación intercultural en España, entre las que destaca la presencia de una dificultad de concreción del discurso intercultural a la práctica por parte de los centros educativos de Educación Primaria.**

Desde una perspectiva general, se ha verificado con los datos presentados que, aunque la educación intercultural se ha ido consolidando en España desde finales del siglo XX, todavía existe una falta de incorporación del enfoque intercultural en los diferentes niveles de concreción curricular, desde la legislación en cuanto al currículo oficial básico de Primaria –primer nivel de concreción– hasta llegar al tercer nivel en relación con la programación de prácticas educativas concretas en las escuelas y aula. Solamente un 42% del personal responsable de los centros encuestados ha identificado en su colegio el desarrollo de prácticas de educación intercultural. Este dato confirma que aunque se hayan producido avances en las políticas educativas y marcos teóricos, orientaciones y recomendaciones, así como en la definición de la educación intercultural, la dificultad en su concreción e implementación a la práctica de forma sistemática y eficaz en la Educación Primaria todavía no es una realidad generalizada en las escuelas, tal como indican otros estudios en España (Arnaiz & Guirao, 2015; Besalú, 2020; Leiva, 2017; Vigo & Dieste, 2017) o a escala internacional (Boussif, 2019; Sleeter, 2018).

Así mismo, los resultados evidencian algunas disonancias entre las políticas educativas y los discursos establecidos por los miembros de los equipos directivos de las escuelas sobre educación intercultural y su materialización a la práctica a través de acciones educativas y generales en el centro educativo y el aula, lo cual es de vital importancia en vista a conseguir una educación intercultural real.

Partiendo del reconocimiento que la concreción del discurso de la educación intercultural en las escuelas, de acuerdo con Garreta (2014), está en manos del personal docente, una de las constataciones de este estudio corrobora la necesidad de mejorar y adecuar el encaje de los discursos teóricos por parte de los y las responsables de las escuelas y su desarrollo a la práctica mediante acciones, siendo



las acciones generales una de las líneas de trabajo prioritarias –por su menor presencia en las respuestas–. En otras palabras, se ha detectado desde una perspectiva general que el paradigma intercultural ha impregnado los discursos teóricos; antes bien, a la práctica, el paradigma compensatorio y la presencia de acciones educativas de carácter específico todavía tienen un peso demasiado relevante, por lo que existe una falta de acciones que engloben a todo el alumnado, toda la escuela y comunidad educativa.

Siguiendo en esta perspectiva sobre el rumbo que toma la educación intercultural en la Educación Primaria española actualmente, se ha constatado también, de acuerdo con las orientaciones identificadas, discordancias en los tres niveles de análisis sobre la interculturalidad en el sistema educativo. Para empezar, aunque en el ámbito de políticas educativas se incluya dentro del trabajo de la convivencia –la cual se encuentra en un momento óptimo como elemento clave de la educación en España–, y además, en cuanto a discurso teórico esta orientación de la educación intercultural –unida a la cohesión social– también esté bien valorada por los responsables de los centros educativos, aún se encuentra lejos de aplicarse a la práctica de forma generalizada en todas las escuelas desarrolle que se desarrolle una verdadera convivencia intercultural. Para conseguirla, y tal como señala Fierro y Carbajal (2019), es indispensable la participación activa por parte de toda la comunidad educativa en el día a día y en la toma de decisiones de la vida escolar, llegando a esta mirada holística real y práctica de la convivencia escolar como destaca Merma-Molina *et al.* (2019) a través de un cambio en la cultura escolar donde esté inmersa la educación intercultural.

Además, la definición teórica y las políticas educativas (legislación educativa) enmarcan la educación intercultural dentro del paradigma de inclusión, pero estas no se concretan en las prácticas de carácter inclusivo; hecho que constata la brecha existente entre las políticas y las prácticas. Así, tal como señalan Eresta y Mayoral (2017), en lo teórico se definen dentro de paradigmas de inclusión pero se llevan a la práctica estrategias de integración.

Otro resultado general divergente en relación con los enfoques de la educación intercultural es el existente sobre aquellos planes y programas educativos que tienen en cuenta la diversidad cultural de forma transversal, ya que son los que tienen menos presencia a nivel de políticas en todas las comunidades autónomas; y, en cambio, se trata de la opción más señalada dentro de la tipología de acciones generales por los centros, representando un 27,9%.

Por otra parte, en esta comparativa de orientaciones de la educación intercultural también se constata un desencaje en cuanto al enfoque dirigido hacia el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural, dado que ha obtenido el valor más bajo en los discursos y, en cambio, en las prácticas ha sido



identificado como aquella acción educativa más prevalente, con un porcentaje de 44,4% de las escuelas. Por tanto, se puede afirmar que el alejamiento sobre los discursos de pluralismo cultural todavía no se ha producido con respecto a las prácticas en los centros escolares.

Siguiendo con los resultados sobre las comunidades autónomas, se identifica una coincidencia de enfoque en tres de ellas, entre planes o programas para tener en cuenta la diversidad cultural en todas las acciones de forma transversal –nivel de políticas– y prácticas implementadas a través de acciones generales basadas en la misma orientación. Estas comunidades son Cantabria, donde todas las escuelas han señalado acciones generales basadas en este enfoque; el País Vasco, donde un 83,3% de los centros educativos han identificado prácticas de este tipo, y Cataluña, donde un 38,2% de las escuelas han determinado la misma tipología de acciones.

En relación con el desarrollo curricular intercultural, cabe señalar que la educación intercultural está identificada concretamente en los documentos legislativos correspondientes al currículo oficial de la Educación Primaria en Valencia, Castilla y León y País Vasco. Esta última comunidad autónoma, que destaca también por ser la que presenta una dimensión intercultural en más áreas de conocimiento del currículo, resalta también por ser la que tiene una proporción de respuestas más elevada en las acciones educativas basadas en tener en cuenta la temática en el currículo de forma transversal (83,3%). Por el contrario, las escuelas de Valencia que han identificado prácticas en esta línea son solamente un 6%, y las de Castilla y León representan el 38,7%.

Por todo lo señalado, se nos plantea la necesidad de que las políticas y las prácticas educativas con perspectiva intercultural que se llevan a cabo sean revisadas y renovadas con el fin de mermar las brechas existentes entre ellas, para incrementar así la coherencia, eficacia y validez de la educación intercultural en los centros de Educación Primaria de España.

## **7. Algunas propuestas de mejora**

La educación intercultural en Educación Primaria en España en el siglo XXI debe considerarse, sin duda, un eje clave de convivencia e inclusión en todos los centros educativos (tengan o no diversidad cultural), que logre más equidad y justicia social para todo el alumnado.

En consecuencia, a fin de que la interculturalidad resida en el sistema educativo español como un eje de trabajo transversal y global que empape todos los planteamientos de una educación que fomente la inclusión y la buena convivencia de todo el alumnado, se sugieren algunas propuestas de mejora para el fomento de la educación intercultural clasificadas en los tres niveles analizados, siguiendo los objetivos del trabajo.

## I. Políticas educativas

- Presencia de la educación intercultural en el despliegue de la Ley de Educación española<sup>63</sup>, la cual la sitúa dentro del marco de actuación de la Agenda 2030 y siguiendo la línea de inclusión y sostenibilidad. Adaptación de las legislaciones educativas de rango diverso de acuerdo con esta ley.
- Más visibilidad explícita de la mirada intercultural en las normativas del ámbito educativo por parte de las distintas administraciones autonómicas, con el objetivo de que se conecte con una aplicación más directa en los centros educativos.
- Revisión de las normativas que regulan el currículo oficial de Educación Primaria con el fin de incluir la interculturalidad, de manera que esté presente de forma transversal en las diferentes áreas y competencias a adquirir del currículo, a nivel de Estado español y todas las comunidades autónomas, con el fin de evitar y superar su carácter etnocéntrico y eurocéntrico.
- Diseño e implementación de planes y programas educativos de interculturalidad de carácter transversal y global que vayan dirigidos a todo el alumnado de los centros educativos –dentro de un enfoque inclusivo y del trabajo de climas positivos de convivencia–. Esto debe realizarse a través de la aplicación de planes y programas dirigidos no solamente a la escolarización de alumnado de origen extranjero, sino con miras a garantizar una educación de calidad, basada en la equidad para todo el alumnado, siendo extensible a sus comunidades educativas –en una visión holística– y en un esfuerzo por superar las normativas de matiz más compensatorio –todavía presentes–.
- Replanteamiento del programa de educación compensatoria a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar la inclusión educativa de todo el alumnado (Arroyo & Berzosa, 2017).
- Revisión de los planes de acogida para que sean más inclusivos acompañándolos de otras medidas complementarias destinadas a su vez a las familias del estudiantado. Teniendo en cuenta que aunque el aula y la escuela son un lugar ideal para el aprendizaje de la lengua, según Arroyo y Berzosa (2017) las lenguas y culturas de origen siguen siendo poco presentes en el sistema educativo español, razón por la cual cabe hacerlas visibles e incluirlas en estos u otros planes y programas.
- Repaso y definición de planes o proyectos de convivencia que sean realmente interculturales y dirigidos a su aplicación en los centros educativos, donde se definan acciones con perspectiva

<sup>63</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (BOE n.º 340 de 30/12/2020)

intercultural para llevarse a cabo en el aula, centro y entorno; tal como se define, por ejemplo, en Cataluña en el documento normativo sobre el *Projecte de convivència i èxit educatiu* dentro del trabajo de valores y actitudes –de aplicación obligada en todos los centros educativos– (Departament d’Educació, 2021).

- Revisión de las normativas y planes o proyectos de inclusión donde se contemple la dimensión intercultural, para que se tenga en cuenta, se incorpore y se desarrolle.
- Establecimiento de políticas educativas que doten de más recursos profesionales de carácter interdisciplinar a los centros educativos, con formación y experiencia en el ámbito social, psicológico y/o pedagógico, que complementen la tarea docente, u otros profesionales externos como mediadores interculturales y promotores escolares. La incorporación de otros agentes profesionales específicos en la escuela complementando y apoyando la función docente con una intervención más socioeducativa ya ha sido señalada como una necesidad y una vía de mejora de la atención a la diversidad –la cultural, entre ellas– del alumnado por parte de varios autores (Aguaded *et al.*, 2010; Arroyo & Berzosa, 2017; Díez & Gajardo, 2020; Benabarre, 2020; Llevot & Bernad, 2020). Por lo tanto, consideramos que la dotación de más recursos humanos en las escuelas en relación con la educación intercultural concretamente puede posibilitar una mayor personalización en la atención educativa hacia el alumnado y una mejora de la comunicación con el estudiantado y sus familias, de una forma más fluida y continua. Además, posibilita romper barreras existentes para aplicar estrategias de interculturalidad y reformar la educación intercultural en la escuela conectada con toda la comunidad educativa y con el entorno (contexto social) en una contemplación de apertura de la escuela y trabajo de dinamización comunitaria, entre otras.
- Desarrollo de políticas educativas de equidad que incorporen la educación intercultural. Dentro de la comentada mirada socio-comunitaria y educativa de la educación formal, es necesario establecer puentes y vínculos (trabajo en red) con las administraciones, instituciones, entidades, asociaciones, servicios, etc. externos a la escuela con el fin de articular acciones educativas de índole intercultural que posibiliten una mejora de la equidad educativa y justicia social y global, así como la inclusión de todo el alumnado. Esta vinculación de la educación intercultural a políticas educativas de equidad es defendida, por ejemplo, por el movimiento de *Educació 360*, que tiene entre sus objetivos incentivar y promover la educación intercultural (Forés & Parcerisa, 2021).

## II. Discursos teóricos

- Fomento de la amplitud del discurso de la educación intercultural en todos sus enfoques y orientaciones planteados.
- Incidencia en la formación inicial del cuerpo docente de Educación Primaria con el fin de adquirir una verdadera competencia intercultural –trabajando como base las actitudes, además de las habilidades y conocimientos– para desarrollarla luego en el aula con su alumnado, así como en el contexto y comunidad educativa donde trabajen, desde una perspectiva de una educación personalizada.
- Formulación desde las universidades de planes de formación que incluyan la interculturalidad de modo transversal para que esté presente en todas las materias. Trabajo del discurso intercultural para que sea considerado como mirada educativa por parte de los y las profesionales de todos los centros educativos –dado que es una realidad indiscutible de nuestra sociedad actual– tanto si hay presencia en la escuela o no de alumnado de origen extranjero.
- Realización de formación continua, mediante el desarrollo de planes de formación específica en los centros educativos para que esta sea diferenciada en cada escuela, adaptada y contextualizada a la misma, teniendo en cuenta la diversidad de contextos educativos y la realidad profesional que viven en su día a día los miembros del cuerpo docente. Además, tal como señalan Escarbajal y Leiva (2017), Essomba *et al.* (2019), Macia *et al.* (2019), de esta forma se dota al personal docente de marcos y procesos para ayudarlos a transformar su currículo, así como de competencias y metodologías más oportunas para actuar a través de prácticas de índole intercultural que eviten la intransigencia ante la puntualización de las mismas. Por lo tanto, esta formación debe ir en la línea de dotar al personal docente de variedad de metodologías didácticas activas (aprendizaje cooperativo, por proyectos...), competencias para desarrollar la comunicación interpersonal, afrontar planes de convivencia, establecer relaciones colaborativas con las familias, desarrollar currículos con perspectiva intercultural, acción tutorial, etc.
- Trabajo de la responsabilidad profesional del cuerpo docente (junto con otros profesionales de la escuela) por el papel esencial que tienen en la transformación de la misma, reconociendo que son promotores potenciales del clima de diversidad cultural positiva en los centros, así como de la introducción de la educación intercultural.
- Separación de la mirada del discurso de la educación intercultural dirigida a fomentarlo o desarrollarlo solo ante la presencia de alumnado de origen extranjero en las escuelas para así

aplicarlo en todos los centros educativos tengan o no diversidad cultural –donde quizás será todavía más importante trabajarla– y para todo el alumnado (competencia intercultural).

- Búsqueda de prácticas y experiencias educativas positivas de educación intercultural para compartir que fundamenten el discurso sobre dicha educación.

### III. Prácticas educativas en las escuelas

- Exploración de nuevas vías a través de prácticas educativas de carácter intercultural que garanticen la inclusión de todo el alumnado (Orteso & Caballero, 2017). Deben superarse las visiones reducidas de la educación intercultural –destinada a alumnado extranjero solamente– y fomentar aquellas habilidades, actitudes y valores que permitan desarrollar una competencia intercultural que posibilite verdaderos encuentros e intercambios interculturales en los que prime el enriquecimiento de unos con los otros, superando la visión pluralista –de conocer y reconocer la diversidad cultural– así como los prejuicios, reduciendo las discriminaciones.
- Inclusión de la interculturalidad en el proyecto educativo de centro, proyecto curricular, planes de convivencia u otros planes y programaciones de aula, cuya autonomía y responsabilidad ante su desarrollo es de los centros educativos. Aguaded *et al.* (2010) define también esta importancia de introducir la interculturalidad a través del currículo.
- Presencia de la educación intercultural en todos los centros educativos – tengan o no presencia de diversidad cultural–, como señala Lago (2017), separando la interculturalidad de alumnado extranjero. Se considera necesario que la mirada intercultural en el contexto educativo se sitúe en un modelo de inclusión enmarcado en el trabajo de la convivencia, tal como destaca Leiva (2017), desde la perspectiva de mejora de la misma, así como de la calidad de los procesos y relaciones educativas que se establecen.
- Desarrollo en los centros educativos de una educación intercultural compartida por diferentes agentes educativos y sociales buscando la colaboración, comunicación y participación entre escuela y familia, así como de toda la comunidad educativa. En los contextos educativos españoles actuales, además, es preciso el desarrollo de acciones de carácter intercultural dentro de una apertura de la escuela, buscando la relación y la conexión entre esta y el territorio. De acuerdo con Dietz y Mateos (2021), es necesaria la generación y consolidación de procesos de transformación de las instituciones escolares y espacios educativos donde esté inmersa una educación intercultural que vincule a las familias y potencie la relación con el entorno y la comunidad. Desde un punto de vista personal, esta mirada sociocomunitaria es esencial en las escuelas de toda España, sobre todo después de la situación que se está viviendo debido a la pandemia provocada por la COVID-19 –con importantes consecuencias en los centros

educativos, así como en el alumnado y sus familias—, que ha hecho más visible la necesidad de interacción y la creación de vínculos y relaciones desde una mirada intercultural, que cabrá reforzar para que no se vean más perjudicados.

- Implementación de prácticas de educación intercultural enmarcadas en el trabajo con las familias teniendo en cuenta sus características heterogéneas. Desde las escuelas se pueden realizar acciones para la mejora de la relación y comunicación con y entre las familias, aumentar su conocimiento (culturas diversas), establecer protocolos de acogida con continuidad buscando la vinculación positiva, mejorar el seguimiento y el apoyo de las familias a través de estrategias continuadas, etc.
- Realización de transformaciones y cambios metodológicos en la escuela que favorezcan la perspectiva intercultural a través de metodologías diversas —sobre todo, activas—. Siguiendo a Arroyo y Berzosa (2017), se distinguen algunas de estas, como pueden ser las metodologías activas para el aprendizaje, inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo, basado en problemas o por proyectos.

En definitiva, la transformación de la escuela con mirada intercultural dentro del paradigma de la inclusión y convivencia positiva debe ser un proceso progresivo por el que administración, comunidad educativa e investigación han de trabajar en la misma dirección. Esta es en favor de una escuela democrática y de calidad, una escuela inclusiva con perspectiva intercultural de todos y todas, en la que nadie se quede fuera y en una búsqueda constante de justicia social y equidad para todo el alumnado.

## **8. Las limitaciones de la investigación**

Fruto de la reflexión continua del proceso de investigación, se han ido detectando algunos elementos limitadores para su desarrollo que han condicionado la tesis, los cuales se pueden tener presentes en futuros proyectos y se describen a continuación:

- Escasez de investigaciones a escala estatal y existencia de pocos artículos empíricos que realicen un análisis comparativo de la educación intercultural por todas las comunidades autónomas u ofrezcan una visión general del panorama educativo en la línea intercultural en todo el territorio español, como también destacan Orteso y Caballero (2017).
- Caducidad y velocidad de los datos, especialmente aquellos sobre el ámbito de las políticas educativas que engloban documentos legislativos y administrativos varios, situados en boletines oficiales propios de las diferentes comunidades autónomas que se van modificando constantemente, así como regulaciones de rango más específico, como instrucciones o

resoluciones que se regulan anualmente. También esta situación se produce en relación con los datos estadísticos sociodemográficos y sobre el alumnado escolarizado, que requieren una actualización constante. Por tanto, se ha detectado una dificultad en el hecho de estar completamente al día de la actualidad sobre este ámbito.

- La visión de las entrevistas (dentro de la metodología cualitativa) puede presentar cierta parcialidad respecto al tener una visión parcial del objeto a estudiar en el trabajo.
- Respecto al control de las variables, hay elementos que se escapan del control y pueden tener algunos resultados no ajustados.
- Cubrimiento de un contexto o territorio muy amplio que presenta grandes diferencias y abarca realidades sociodemográficas, políticas educativas y contextos educativos distintos que dificultan un conocimiento muy específico de cada comunidad autónoma.
- El hecho de ser una muestra tan extensa posibilita su generalización, pero a la vez dificulta el análisis de los datos por su gran envergadura.
- La inaccesibilidad a determinados centros educativos de titularidad privada en la fase de metodología cuantitativa con la administración de las encuestas, sobre todo de las comunidades más numerosas, tuvo como consecuencia disponer de solo un tercio (aproximadamente) de los centros educativos de titularidad privada que correspondían en la muestra.
- El nivel de profundización de las prácticas de índole intercultural es escaso, puesto que la información se ha recogido a través de una encuesta sin contacto directo.

## 9. Nuevas líneas de investigación. Proyección de futuro

En este apartado se desgranar ideas y propuestas nuevas de estudio que permitirían profundizar en aspectos que nuestra investigación no ha podido analizar sobre la educación intercultural en la Educación Primaria en España. A continuación, se proponen algunas de estas, que pueden dar respuesta a nuevos desafíos teniendo en cuenta la realidad cambiante y diversa en la que vivimos y cómo esto influencia en el sistema educativo, en el cual la intervención educativa se debe ir revisando y transformando de manera continua.

- Profundización sobre el conocimiento de las prácticas de educación intercultural en los centros educativos. El trabajo de campo en los centros resulta fundamental para la comprensión de los procesos educativos. A través de una investigación etnográfica<sup>64</sup> se podrá conocer más a fondo las prácticas de carácter intercultural, la tipología de las mismas –qué tipo de acciones se llevan

<sup>64</sup> Fase de la investigación que ya contempla el estudio, como se ha detallado.

a cabo—, así como la influencia de las variables de estudio, desde un análisis más de carácter micro.

- Análisis más específico de ciertas comunidades autónomas a través de estudios comparativos para conocer más a fondo la presencia y desarrollo de la educación intercultural a todos los niveles —políticas, discursos y aplicación a la práctica en las escuelas—.
- Estudio específico a través de las variables expuestas en relación con el discurso a la práctica que realizan por titularidad de centros educativos y porcentaje de alumnado de origen extranjero que presentan las escuelas —siguiendo las franjas descritas—.
- Investigación, con respecto al discurso sobre la educación intercultural, de posibles líneas para mejorar la formación de los futuros maestros y maestras.
- Detección o identificación de prácticas de éxito de carácter intercultural, prácticas educativas innovadoras que consoliden los factores clave de educación intercultural con un enfoque inclusivo en la Educación Primaria en España.



## CAPÍTULO 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXO

### 10. Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La Educación intercultural*. Idea Books.
- Abdallah-Preteille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarum Arena*, 2, 91–101.
- Abajo, J.E., & Carrasco, S. (2005). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Insituto de la Mujer.
- ACNUR. (2020). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2019*. <https://bit.ly/3D0wqS0>
- ACNUR. (2021). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2020*. <https://bit.ly/3mgur5n>
- Actis, W. (Colectivo IOÉ) (2005). La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. <https://bit.ly/3u9Swy5>
- Aguaded, E. M. (Coord.) (2007). *Formación en competencias de ciudadanía europea*. Ediciones Método.
- Aguaded, E. M., Susana, V., Ponce, N., & Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles?. *Qurriculum*, 23, 179–201.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23–42.
- Aguado, T. (Coord.) (2006). *Guía Inter. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Secretaría General Técnica.
- Aguado, T., Gil, I., & Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. MEC-Catarata.
- Aguado, T. & Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. UNED.
- Aguado, T., Mata, P., & Gil, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(4), 408–423.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa*. Mc Graw-Hill.
- Alcalá del Olmo, M. J. (2004). *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas en la Unión Europea*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Allemann-Ghionda, G. (2008). *Intercultural education in schools: A comparative study*. European Parliament. <https://tinyurl.com/yylcq9g3>
- Almodóvar, J. M. (2017). La educación intercultural en el sistema educativo español: educación

- primaria. En M. E. Gómez & R. Johnstone (Eds.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves* (Vol. 4, pp. 79–89). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alonso, J. A. (2011). Migración internacional y desarrollo: una revisión a la luz de la crisis. *CDP Background Paper*, (11), 1–68.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. McGraw-Hill.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial LUMEN.
- Andrés, S., & Giró, J. (2020a). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, (13), 79–98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Andrés, S., & Giró, J. (2020b). Educational attainment and integration of foreign students in Spain. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.805>
- Andrés, S., & Giró, J. (2020c). Religious and cultural diversity in spanish education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles Del CEIC*, (73), 1–37.
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de los inmigrantes*. Colección estudios sociales.
- Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiriaux, V., & Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 103–134.
- Arjona, Á., Checa, J. C., & Checa, F. (2014). Inmigración y acceso a la universidad. Modelo interactivo de análisis. *Gazeta de Antropología*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/digibug.33423>
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La educación intercultural en una escuela inclusiva. Vías para reorientar el camino. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 39–52).
- Arnesen, A.-L., Birzea, C., Dumont, B., Essomba, M. À., Furch, E., Vallianatos, A., & Ferrer, F. (2008). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Surveys's report on initial education of teachers on socio-cultural diversity*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/39RUHgw>
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–159.
- Arroyo, M. J., & Berzosa, I. (2017). Atención educativa al alumnado inmigrante: En busca del consenso. *Revista de Educacion*, 379, 192–203. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367>
- Babaii, E. (2018). Multiculturalism: An asset or a problem? Implications for intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(2), 45–53. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.65>
- Baça, F. (2015). Intercultural Education as an Imperative of Social Development. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(1), 68–73. <https://bit.ly/30VX1SA>
- Ballesteros, B., Aguado, T., y Malik, B. (2014). Schools for all: Diversity and Compulsory Education.

*Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 93-107.

- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1–28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861>
- Banks, J. A., & McGee, C. A. (Eds.) (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives*. (7<sup>th</sup> ed). Wiley.
- Banks, J. A., & McGee, C. A. (Eds.) (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (9<sup>th</sup> ed.). Wiley.
- Baraldi, C. (2019). Facilitating the construction of cultural diversity in classroom interactions. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(1), 259–284. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-13>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M. (Ed.) (2013). Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/3D3E6D5>
- Basulto, O. (2016). Investigación social. Una aproximación reflexiva a los análisis de contenido y discurso desde una perspectiva cualitativa con diversos enfoques. *THEUTH. Revista de Humanidades*, 2, 95–115.
- Bauman, Z. (2008). Debats d'educació. L'educació en un món de diàspores. *Fundació Jaume Bofill*.
- Beacco, J., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., & Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <https://bit.ly/39ODc0n>
- Benabarre, R. (2018). New Pedagogical Challenges in the 21st Century - Contributions of Research in Education”. [reseña del libro *Nuevos desafíos pedagógicos en el siglo XXI - Contribuciones de la investigación en educación* de O. Bernad, y N. Llevot (Eds.). *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 11(3), 501–503. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.3.13047>
- Benabarre, R. (2020). *(R)evolución educativa. Diversidad cultural e innovación educativa: rutas para el desarrollo del horizonte intercultural. Tres estudios etnográficos en centros concertados catalanes*. Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/671151>
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul. En V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research and application in international education*. Stylus.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. S. Wurzel. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalanian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643134>
- Bernabé, M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (13), 65–75.
- Bernabé, M. (2015). El proceso educativo intercultural en el aula de Música. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (18), 51–63.

- Bernad, O., & Llevot, N. (2018). La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación. En A. García (Ed.), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual* (pp. 41–55).
- Besalú, X. (2016). Interculturalidad y convivencia: discursos que anticipan y legitiman prácticas. En A. Grado (Dir.) *Una mirada intercultural a la convivència*, (pp. 26-32). Convives, asociación para la convivencia positiva en los centros educativos. <https://bit.ly/3AZCERA>
- Besalú, X. (2020). Claves para interculturalizar los centros educativos. En D. G. Goncet, C. G. Monterde, B. Dieste, A. Cristina, & B. Serrano (Eds.), *Políticas públicas frente a la exclusión educativa educación, inclusión y territorio* (pp. 61–68).
- Bilgili, Ö., Huddleston, T., & Joki, A.-L. (2015). *The Dynamics between Integration Policies and Outcomes: a Synthesis of the Literature*. Barcelona Centre for International Affairs and the Migration Policy Group. <https://bit.ly/3AYZIVP>
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545. <https://doi.org/10.1080/14675980802568335>
- Bouchard, G. (2011). What is Interculturalism? *McGill Law Journal*, 56(2), 435–468.
- Bouchard, G. (2013). Interculturalism: what makes it distinctive? En M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 93–110).
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 94(33.2), 81–94.
- Byram, M. (Ed.) (2009). *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural*. Council of Europe. <https://bit.ly/3m5kSWw>
- Cachón, L. (2002). La formación de la “España inmigrante”: mercado y ciudadanía. *REIS*, 95–126.
- Cachón, L. (2009). En la “España inmigrante” entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración. *Papeles Del CEIC*, (1), 1–35.
- Calderón, A., & Del Olmo, A. (2005). Historia, presente y prospectiva de las migraciones en España. *ICE*, 826, 155–166.
- Campos, R. A. (2008). Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?. *Revista de Educacion*, 345, 207–228.
- Campoy, T. J., & Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. Investigación Educativa. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.273-300). Editorial EOS.
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.
- Canimas, J., & Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill.
- Carrizo, D. (2020). La protección de la educación intercultural a nivel internacional. Retos y avances en la sociedad plural del siglo XXI. En E.J. Díez, & J.R.Rodríguez (Dir.), *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.(pp.593-600).
- Cascino, G., Porrovecchio, A., Muscarà, M., Masson, P., & Severino, S. (2018). Cultural diversity and

the governance of school policies in Italy and in France. A comparative analysis of the national regulations. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 9–32. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-3-2>

- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Intercultural education in the European context. Theories, experiences, challenges*. Ashgate.
- Cea, M.A. (2009). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial síntesis.
- Cebrián, A. (1999). El marco legal de la pluralidad cultural en la Unión Europea. Su incidencia en España. *Anales de Historia Contemporánea*, 15(0), 87–102.
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M., & Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre la formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19–37. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/348879>
- Cohen-Emerique, M. (2013). Per un enfocament intercultural en la intervenció social. *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (54), 11–38.
- Colectivo IOÉ. (2001). Flujos migratorios internacionales. Marco de comprensión y características actuales. *Migraciones*, 9, 7–43.
- Colombo, E. (2015). Multiculturalisms: An overview of multicultural debates in western societies. *Current Sociology*, 63(6), 800–824. <https://doi.org/10.1177/0011392115586802>
- Colombo, M. (2007). *Guida ai progetti di educazione interculturale Come costruire buone pratiche*. Osservatorio regionale per l'integrazione e la multiethnicità. <https://bit.ly/3zWcY6I>
- Comisión de las comunidades europeas. (1994). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. <https://bit.ly/3omZ3EO>
- Comisión de las comunidades europeas. (2008). *Libro verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. <https://bit.ly/3AVtaXv>
- Comité de las Regiones. (1997). Dictamen del Comité de las Regiones sobre «La educación intercultural» CdR 194/96 fin. Diario Oficial de las Comunidades Europeas número C 215 de 16/07/1997. <https://bit.ly/3D4Ro2d>
- Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications office of the European Union. <https://bit.ly/2Y41Ebr>
- Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2014, 16 de junio). Orden de 16 de junio de 2014, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA-Boletín Oficial de Aragón n.º 119. <https://bit.ly/2Y2Np6M>
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha. (2014, 10 de julio). Decreto 54/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM-Diario oficial de Castilla-La Mancha n.º 132. <https://bit.ly/3kUn0ky>
- Consejería de educación, cultura y turismo de La Rioja. (2014, 13 de junio). Decreto 24/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR-Boletín Oficial de La Rioja n.º 74. <https://bit.ly/3zT1wc3>



- Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de la Comunidad Autónoma de Canarias. (2014, 1 de agosto). Decreto 89/2014, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC-Boletín Oficial de Canarias n.º 156. <https://bit.ly/3oiXCY3>
- Consejería de Educación y Cultura de Extremadura. (2014, 10 de junio). Decreto 103/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE- Diario Oficial de Extremadura n.º 114. <https://bit.ly/3m6SWBM>
- Consejo Escolar del Estado. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo*. <https://bit.ly/3zT3IjN>
- Consejo Escolar del Estado. (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo*. <https://bit.ly/3AYdsur>
- Conselleria d'Educació, Cultura i Esport (2014, 4 de juliol). Decret 108/2014, del Consell, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. DOGC- Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º 7311. <https://bit.ly/3F47mv6>
- Contini, P., Olmos, A., & Contini, P. (2016). Managing the cultural differences in Spain: When talking about interculturality means talking about immigrant's culture. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 63–73. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n1s1p63>
- Contini, R. M., & Pica-Smith, C. (2017). Problematizing the conceptual framework of interculturalism and its pedagogical extension of intercultural education: Theoretical perspectives and their implications. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 236–255. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-10>
- Cortes Generales. (2018, 12 de enero). Real Decreto 3/2018, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. <https://bit.ly/3ot9FBU>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33–48.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Council of Europe. (1997). *Final Conference of the Modern Languages Project*. <https://bit.ly/3zVfIS2>
- Council of Europe. (2000). *Declaration on cultural diversity*. <https://bit.ly/2Wpf8y8>
- Council of Europe. (2001). *Campaign Book of the European Year of Languages 2001*. <https://bit.ly/3kV471a>
- Council of Europe. (2003). *Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context*. *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*. <https://bit.ly/3ilpTcC>
- Council of Europe. (2006). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe publishing.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue*. “Living together as equals in dignity”. <https://bit.ly/3intSFI>
- Council of Europe. (2014, 17 de octubre). Resolution 375. Promoting diversity through intercultural education and communication strategies. <https://bit.ly/3otgQdk>

- Council of Europe. (2016). *Competencias para una cultura democrática*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2017). *Adult migrants: Integration and education. Extracts from conventions, recommendations, resolutions, and reports*. <https://bit.ly/2XZCjzy>
- Council of Europe. (2018). *Ciudades interculturales. El arte de mezclar*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ćudić, B., Klemenčič, M., & Zupančič, J. (2020). The influence of COVID-19 on international labor migrations from Bosnia and Herzegovina to EU. *Dela*, (53), 71–95. <https://bit.ly/3D49jpJ>
- De Garay, J., Diaz, G., Elósegui, M., & Sabariego, M. (2009). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. Ministerio de Educación. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, (149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429244612>
- Deardorff, D. K. (Ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications, Inc.
- Della B., Scott, J., & Hinton, C. (Eds.) (2012). *Languages in a Global World: Learning for better cultural understanding*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3mjt71g>
- Departament d'Educació. (2021). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/documents/PdC.pdf> [consultado en fecha 15/09/2021]
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. (2015, 23 de junio). Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya. DOGC-Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya n.º 6900. <https://bit.ly/2YetDpm>
- Departamento de Educación, política lingüística y cultura de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2015, 22 de diciembre). Decreto 236/2015, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOVP-Boletín Oficial del País Vasco n.º 141. <https://bit.ly/3F7EIJD>
- Díaz de Rada, V. (2010). *Comparación entre los resultados proporcionados por encuestas telefónicas y personales: el caso de un estudio electoral*. Centre de Investigacions Sociològiques (CIS).
- Díe, L. (Coord.) (2012). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*. Ceimigra.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. *The International Encyclopedia of Anthropology*, 1-19. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2021). Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic.

*Intercultural Education*, 32(1), 100–107. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1843895>

- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación*, (363), 12–34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-168>
- Díez, E. J., & Gajardo, K. (2020). Políticas educativas en tiempos de coronavirus: la confrontación ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3e), 83-101. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.005>
- Domingo, A. (2010). De la complementarietat a l'exclusió? Immigració, demografia i mercat a Catalunya. *Societat*, 13–14.
- Domingo, J. (2016). Immigration and territory in early 21st -century Spain: disparities within the unity? En J. Garreta (Ed.), *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp.17-36). Peter Lang.
- Eresta, M. J., & Mayoral, V. (Coords.) (2017). *La población inmigrante en el sistema educativo español: Oportunidades, retos y desafíos*. Liga española de la educación.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social*, (18), 131.
- Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Escarbajal, A., & Leiva, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 281–293.
- Essomba, M. À. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el estado español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), 13–27. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198771>
- Essomba, M. À., Guardiola, J., & Pozos, K. V. (2019). Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 94(33.2), 43–62.
- Etxeberria, F., & Elozegui, M. C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista vasca de sociología y ciencia política*, 1. <https://bit.ly/30XlmYh>
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva . El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, (27), 93–119. <https://bit.ly/3Fb1m3C>
- Etxeberria, F., Murua, J., Garmendia, J., & Etxeberria, J. (2015). Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi. En F.J. García Castaño, A. Megías, & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacional de Granada*. Instituto de migraciones de la Universidad de Granada.
- European Commission. (2011). *Communication From the Commission To the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020* n.º 173. <https://bit.ly/3kUVXWy>
- European Commission. (2016a). *Communication From the Commission To the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.



- Action Plan on the integration of third country nationals n.º 377. <https://bit.ly/3kTtpMZ>
- European Commission. (2016b). *Strategic Plan 2016-2020. Education and culture*. <https://bit.ly/3zZAKiu>
- European Commission. (2018). *Asylum and Migration: Glossary 6.0*. European Migration Network. <https://bit.ly/3ushwkr>
- European Commission. (2020). *Eurostat regional yearbook*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/39QXUwS>
- European Union. (2012). *Consolidated version of the treaty on the functioning of the European Union*. Official Journal of the European Union. C 326/47 (26/10/2012). <https://bit.ly/2Y99jFq>
- Eurostat. (2019). *Gente en movimiento. Estadísticas sobre movilidad en Europa*. <https://bit.ly/3a19SUt>
- Faas, D., Hajisoteriou, C., & Panayiotis, A. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>
- Fernández, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 527–554.
- Fernández Enguita, M. (1996). Escuela y etnificidad. El caso del pueblo gitano. *Laboratorios de Estudios Interculturales*.
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada: la segregación rampante. *Revista de La Asociación de Sociología*, 1, 42–69.
- Fernández, J. (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Universidad de Granada.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six european countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319–1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- Fiorucci, M., & Puglielli, E. (2019). Considerazioni sulle competenze interculturali degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Nuova Secondaria*, XXXVI, 10, 99–103.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia Galicia.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Forés, A., & Parcerisa, A. (2021). *Educació 360: més enllà del temps lectiu*. Fundació Bofill.
- Gallego, B., Rodríguez, H., & Lago, M. (2012). Buenas prácticas en educación intercultural inclusiva. En B. López & M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural* (pp. 53-68). Liga Española.
- García-Cano, M., & Márquez, E. (2006). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*.
- García, C. (2014). Globalización, resistencia e interculturalidad. *Revista de La Facultad 19-20*, 49-71.

- García Castaño, F.J., & Rubio, M. (2013). «Juntos pero no revueltos»: Procesos de concentración escolar del «alumnado extranjero» en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7–31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- García Castaño, F.J., Olmos, A., Contini, P., & Rubio, M. (2011). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural. En E. Gualda (Ed.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (pp. 32–66).
- García Castaño, F.J., Rubio, M., & Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad: sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1).
- García, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (48), 203–216.
- García, J.A., & Moreno, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. La catarata.
- García, J.A., & Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Wolters Kluwer España.
- García, J.A., Sánchez, P., Moreno, I., & Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352(1), 473–493.
- García, L., & Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127–142.
- García, M., & Goenechea, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Revista Educación y Futuro Digital*, 5, 1–13.
- García, R. (2018a). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, (32), 91–105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García, R. (2018b). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Citecma*, 2, 53–65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Garreta, J., Aneas, A., Benabarre, R., Bernat, O., Llevot, N., & Torrelles, A. (2021). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Pagès.
- Garreta, J. (2003). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 35.
- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 261–279. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.11.006>
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213–233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Garreta, J. (2012). La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne. *La Revue Internationale de l'éducation Familiale*, 31, 13-29.
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), 1–26. <https://bit.ly/3olbmS4>

- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(1), 71–85.
- Garreta, J. (2016). Associationism among African-origin immigrants in Spain. En *Immigration into Spain: evolution and socio-educational challenges* (pp. 197–216). Peter Lang.
- Garreta, J., Llevot, N., & Macia, M. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios Sobre Educacion*, 38, 191–216. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>
- Garreta, J., Llevot, N., Sabaté, M., & Bernad, O. (2010). *La immigració a les comarques de ponent*. Diputació de Lleida.
- Garreta, J., & Torrelles, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España ). *Educazione Interculturale-Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18(1), 46–58. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/10983>
- Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., & Jacquin, P. (2017). Compétence interculturelle: adaptation d’ un modèle initial pour les directions d’ établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue Des Sciences de l’ éducation*, 43(2), 119–152. <https://bit.ly/2ZCqOIJ>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 0(2), 65–89. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- Gobierno de España. (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. UNFPA Brasil. <https://bit.ly/3F1cvUG>
- Goenechea, C., & Iglesias, C. (2016). Aportaciones de programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 1(12), 89–103. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2016.v1.i12.7>
- Goncet, D. G., Monterde, C. G., Dieste, B., Cristina, A., & Serrano, B. (Eds.) (2020). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa educación, inclusión y territorio*. SAGE Publications Ltd. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- González-Ceballos, I., Zhang-Yu, C., Llopart, M., & Subero, D. (2019). Nuevas miradas escolares: La práctica educativa en las sociedades del siglo XXI. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 64–72.
- González-Faraco, J. C., González-Falcón, I., & Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Inter-cultural policies at school: Meanings, dissonances and paradoxes. *Revista de Educacion*, 387, 67–84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- González Falcón, I., Gómez Hurtado, I., & Álvarez Díaz, K. (2017). El ATAL como ambiente de aprendizaje inclusivo. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 141–160. <https://bit.ly/2ZN5rLo>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. (2009). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20(2), 87–90. <https://doi.org/10.1080/14675980902922135>
- Govern de les Illes Balears. (2014, 18 de julio). Decret 32/2014, pel qual s’ estableix el currículum de l’ educació primària a les Illes Balears. BOIB-Butlletí Oficial de les Illes Balears n.º 97.

<https://bit.ly/3zTZgS9>

- Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P., & Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, (343), 149–176. <https://bit.ly/2ZPapqY>
- Grau, C., & Fernández, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, (34), 141–156.
- Gualda, E. (Ed.). (2011). *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Guichot-Reina, V. (2021). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 173–195. <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. Editorial Pa.
- Gundara, J. S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463–468. <https://doi.org/10.1080/14675980802568244>
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la Educación Intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199–212. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100199>
- Hernández-Castilla, R. (2020). Segregación y/o racismo en la escuela. ¿"elección" de centro educativo por las familias? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 199–223. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I3.15363>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, J. A., Cardona, M. C., & Hernández, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288985>
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., & Milán, M. Á. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación. *Ensayos*, 21, 255–265.
- Hewstone, M. (2015). Consequences of diversity for social cohesion and prejudice: The missing dimension of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 71(2), 417–438. <https://doi.org/10.1111/josi.12120>
- Hinojosa, E. F., & López, M. C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74–92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>
- Hoy, W. K., & Adams, C. M. (2015). *Quantitative research in education*. Sage Publications.
- Huber, J. (Ed.) (2012). *Intercultural competence for all Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.) (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Iglesias-Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(2), 167–182. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). (2019). *El alumnado extranjero. Curso 2018-19* (Vol. 2019). <https://bit.ly/3D7E8tD>
- INE. (2020). Cifras de Población a 1 de enero de 2020. Estadística de Migraciones. Año 2019. *Notas de Prensa* (8 de junio), 1–11. <https://bit.ly/3uwpUPZ>
- Izquierdo, A. (Dir.) (2006). *Demografía de los extranjeros. Incidencia en el crecimiento de la población*. Fundación BBVA.
- Izquierdo, A., & Cornelius, W. A. (2012). *Políticas de control migratorio. Estudio comparado de España y EEUU*. Edicions Bellaterra.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1002/9781119410867.ch12>
- Jordán, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 59–80.
- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En M. À. Essomba (Ed.), *Construir la escuela intercultural* (pp. 65–73). Editorial Graó.
- Lago, J. C. (2017). La educación intercultural cosmopolita: una respuesta al reto de la globalización. *Diálogo Filosófico*, 107–127.
- Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? “Thoughtfulness” in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 171–182. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882310>
- Laparra, M. (Coord.) (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España*. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Lata, S., & Castro, M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085–1101. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47441](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441)
- Leeman, Y., & Van Koeven, E. (2018). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189–207. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1541675>
- Leiva, J. J. (2011a). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana inclusiva. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 5–30.
- Leiva, J. J. (2011b). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 4(7), 43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v4i7.918>
- Leiva, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169–197. <https://bit.ly/30TICpC>



- Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 0(3), 36–51.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: Reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educacion*, 28(1), 29–43. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Leiva, J. J. (2019). La Educación Intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. En *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social* (pp. 1–10).
- Leiva, J. J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389–415.
- Levräu, F. (2018). Towards a new way of interacting? Pondering the role of an interpersonal ethos. *Comparative Migration Studies*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0081-7>
- Lima, J. (2013). Globalización y derechos humanos. *Poliantea*, 1(1). <https://doi.org/10.15765/plnt.v1i1.386>
- Llevot, N. (2005). Del Programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociologia*, 78, 197-214. <https://bit.ly/3oV1oW1>
- Llevot, N. (Ed). (2006). *La Educación intercultural: discursos y prácticas*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Llevot, N. & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*. 19(1), 99-110.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2018). La diversidad religiosa y cultural en la escuela pública de Cataluña. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, M. C. Pérez-Fuentes, Á. Martos, M. M. Simón, A. B. Barragán, & M. Sisto (Eds.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (Vol. 3, pp. 119–126).
- Llevot, N., & Bernad, O. (2019a). Acciones para prevenir el racismo y la xenofobia en la escuela: el papel de los mediadores interculturales. *MeTis.Mondi Educativi.Temi, indagini, suggestioni*, 9 (2), 151–166. <http://hdl.handle.net/10459.1/68967>
- Llevot, N., & Bernad, O. (2019b). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España ): retos y desafíos. *Educazione Interculturale-Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2), 76–92. <https://doi.org/10.14605/EI1721906>
- Llevot, N., Bernad, O., & Garreta, J. (2020). Religious Education in Schools as a Necessity in a Secular State: the Perspective in Catalonia. En L. Zanfrini (Ed.), *Migrants and Religion: Paths, Issues, and Lenses* (pp. 770–782). <https://doi.org/10.1163/9789004429604>
- Llorent, V., & Terrón, M. T. (2011). Políticas socioeducativas sobre inmigración en la Unión Europea. *Revista Complutense de Educacion*, 22(2), 211–233. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2011.v22.n2.38489](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38489)
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- López, B., & Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Liga Española de la Educación y la cultura popular & W. Kluwer.

- López, M. P. (2015). *Asociacionismo e inmigración la acción socioeducativa de las asociaciones africanas en Cataluña*. Universidad de Lleida.
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61–71. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2018-095>
- Macia, M., Garreta, J., & Llevot, N. (2019). Migration and parental involvement. Catalonia (Spain). En M. Macia & M. Llevot (Eds.), *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools* (pp.19-58). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Macia, M., & Llevot, N. (2019). *Families and Schools. The involvement of foreign families in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L., Navarro, M. Á., & 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. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.980>
- Malik, B., & Sánchez, I. (2009). El Aprendizaje colaborativo. En T. Aguado & M. Del Olmo (Eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 201–219).
- Malusà, G. (2017). Equity in educational systems and policies: A difficult social justice choice. *Encyclopaideia*, 21(47), 86–122. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6953>
- Márquez, E., & García-Cano, M. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148(1), 157–170. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.148.157>
- Martínez, M. (2014). La educación de los “otros”: gestión de la diversidad y políticas interculturales en la escuela inclusiva vasca. En I. Irazuzta & M. Martínez (Eds.), *De la identidad a la vulnerabilidad* (pp. 71–112). <https://doi.org/10.1387/pceic.12970>
- Martínez, M. J., Yanes, C., & Llevot, N. (2016). Analysis of Spanish policies for the integration of immigrant schoolchildren. *Intercultural Education*, 27(3), 307–319. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150031>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (2008). Teorías de migración internacional: Una revisión y aproximación. *Population and Development Review*, 19, 435–478.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Les presses de L'Université de Montréal.
- MEC-CIDE. (2005a). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)*. Boletín CIDE de temas educativos, 13.
- MEC-CIDE. (2005b). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Secretaría general técnica.
- MECD-CIDE. (2002). *Documentación bibliográfica: Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*.
- MECD-CNIE. (2017). *Plan estratégico de convivencia escolar*. Secretaría general técnica. <https://doi.org/10.4438/030-17-012-7>
- Merino, J. V. (2009). *Educación Intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Conocimiento.

- Merino, J. V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y Futuro*, 29, 157–178.
- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. Á., & Martínez, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561–579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Micó-Cebrián, P., Cava, M.-J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educación*, 55(1), 39–57. <https://bit.ly/3cDrFm7>
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. UGT y Gobierno de España.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). Sistema estatal de indicadores de la educación 2019. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3a0kKCO>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y cifras. Curso escolar 2020/21*. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3qX8UT8>
- Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana 2012-2020*. Centro de publicaciones del Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. <https://bit.ly/3in5YKi>
- Moliner, O., Sales, A., & 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. <https://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Moreno, M. J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos*, III(7), 115–132.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11–13.
- Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. <https://bit.ly/2Yf2frr>
- Naciones Unidas. (2018a). *Pacto Mundial para la Migración segura, ordenada y regular*. <https://bit.ly/3C33pFg>
- Naciones Unidas. (2018b). *Pacto Mundial sobre Refugiados*. <https://bit.ly/3zYTYF0>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research. A guide to quantitative methods*. Routledge.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. En J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all*. 9-49 (pp. 9–49). Council of Europe.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkey, H., & Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Council of Europe. <https://doi.org/10.4135/9781529714395.n310>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisaa*, 47(164).
- OECD. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA*. Secretaría general técnica. <https://bit.ly/3F6gGi5>



- OECD. (2019). *International Migration Outlook*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3e35eec-en>.
- Ohi, S., O'Mara, J., Arber, R., Hartung, C., Shaw, G., & Halse, C. (2018). Interrogating the promise of a whole-school approach to intercultural education: An Australian investigation. *European Educational Research Journal*, 18(2), 234–247. <https://doi.org/10.1177/1474904118796908>
- OIM. (2019). *Glosario de la OIM sobre Migración. Derecho internacional sobre migración*. <https://bit.ly/3uIihGh>
- OIM. (2020). *Informe sobre las migraciones en el mundo*. <https://bit.ly/3D6bdpU>
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza. Un análisis de políticas educativas. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6832>
- Ortega, S., Shen, M., & Perlaes, M. J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(1), 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>
- Orteso, P., & Caballero, C. M. (2017). Educación intercultural, experiencias inclusivas: un recorrido por el Siglo XXI. *Interacções*, 13(43), 254–276.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 182(358), 38–58.
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés?. *Cahiers de La Recherche En Éducation*, 7(3), 375–406. <https://doi.org/10.7202/1016928ar>
- Pajares, M. (2020). *Refugiados climáticos: un gran reto del siglo XXI*. Rayo verde editorial.
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563–584. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>
- Palauàrias, J. M. (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña. En N. Llevot (Ed.), *La educación intercultural: discursos y prácticas* (pp. 19–38).
- Parlamento Europeo. (2008). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión europea (2008/2328(INI))*. <https://bit.ly/3utIk3N>
- Parlamento Europeo. (2008, 10 de abril). *Resolución del Parlamento Europeo sobre una Agenda Europea para la Cultura en un Mundo en vías de Globalización (2007/2211(INI))*. Diario Oficial de la Unión Europea n.º 372. <https://bit.ly/3kY4E28>
- Parlamento Europeo. (2016, 19 de enero). *Resolución sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE (2015/2139(INI))*. <https://bit.ly/3irgtwm>
- Parras, A. (2008). Una herramienta par la gestión de la diversidad en los centros: el CREADE. En *Jornadas sobre experiencias de acogida e integración educativa de alumndo inmigrante iberoamericano*. Casa de América (pp. 41–56). Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración y organización de Estados Iberoamericanos.
- Peñalva, A. (2009). Analisis de la diversidad cultural en la legislacion educativa española: un recorrido

histórico. *Migraciones*, 26(2009), 85–114.

- Peñalva, A., & Leiva, J. J. (2019a). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141. <https://bit.ly/3FIXZAm>
- Peñalva, A., & Leiva, J.J. (2019b). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://bit.ly/3DP00us>
- Peng, R. Z., Zhu, C., & Wu, W. P. (2020). Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: A bibliometric analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008>
- Pereda, C., De Prada, M. A., & Actis, W. (1994). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Colectivo IOÉ.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Portera, A. (2019). Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali. *Educazione Interculturale-Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(2). <https://doi.org/10.14605/EI1721901>
- Portera, A. (2020). Intercultural Competence in Education to Foster European Identity. *Journal of Educational Sciences*, 40(2), 14–27. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.2.02>
- Portera, A., & Grant, C. A. (Eds.) (2017). *Intercultural Education and Competences*. Cambridge.
- Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. (2018). Hacerse adulto en España. La integración de los hijos de inmigrantes. *Anuario CIDOB de La Inmigración*, 283.
- Rincón, J. C., & 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.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), 103–125. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.006>
- Rodríguez, A., Gallego, J., Navarro, A., & Caurcel, M. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1). <https://bit.ly/3xfr6Z5>
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M., & Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Reifop 14*, 14(1), 101–112.
- Rodríguez, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4).
- Rojas, I. (2017a). Aproximación a la situación de la población inmigrante en España. En M. J. Eresta & V. Mayoral (Coords.), *La población inmigrante en el sistema educativo español*. Liga española de la educación.

- Rojas, I. (2017b). Programas de interculturalidad e inclusión de la población inmigrante desde las comunidades autónomas. En M. J. Eresta & V. Mayoral (Eds.), *La población inmigrante en el sistema educativo español* (pp. 31–49). Liga española de la educación.
- Rojas, I., & Bakieva, M. (2017). Situación y características de los centros educativos objeto de estudio respecto a los procesos de integración e inclusión del alumnado inmigrante. En M. J. Eresta & V. V. Mayoral (Eds.), *La población inmigrante en el sistema educativo español* (pp. 65–107). Liga española de la educación
- Ruiz, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Deusto digital.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339(339), 859–881.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Salgur, S. A. (2013). The Importance of the Teacher in the Health Education Program. *International Journal of Global Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/00094056.1935.10723953>
- Sánchez-Gómez, M. C., Rodrigues, A. I., & Costa, A. P. (2018). Desde los métodos cualitativos hacia los modelos mixtos: tendencia actual de investigación en ciencias sociales. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, (28), ix–xiii. <https://doi.org/10.17013/risti.28.0>
- Sánchez-Verdejo, F. J., Fernandes, F., Anguita, J. M., & López, E. (2020). Las migraciones actuales en la Península Ibérica: El desafío de la enseñanza del Portugués y del Español. En O. F. Von & B. Peña-Acuña (Eds.), *Perspectivas españolas en la educación: mejores prácticas para el siglo XXI* (pp. 71–96).
- Sánchez, G. (2012). Políticas migratorias y políticas educativas en España. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 159–177. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i13.120>
- Sánchez, M. J., & Mayans, P. (2015). Las aulas de acogida de Cataluña (2004-2014). En F.J. García Castaño, A. Megías, & J. Ortega (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp. 120–130). Instituto de migraciones de la Universidad de Granada.
- Sánchez, S. (2013). Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa. En J. L. López (Ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 55–72).
- Sánchez, J. M., Alba, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>
- San Roman, T. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. Siglo XXI*
- Santaolalla, P. (2019). Lograr la equidad en educación a través de competencias interculturales e intersociales. *Revista Fuentes*, 21(2), 229–238. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.07>
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X., & Lorenzo-Moledo, M. 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.
- Santos Rego, M. A. (2013). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En J. L.

Belmonte (Ed.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 35–54).

- Santos Rego, M. A., Crespo, J., Lorenzo, M., & Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193–205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educacion XXI*, 16(1), 63–84. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16.1.717>
- Sikorskaya, I. (2017). Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). *Centro Di Studi Europei (CSE)*.
- Síndic de Greuges. (2019). Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu. *Síndic de Greuges*, 58.
- Sleeter, C. (2018). Curriculum transformation in a diverse society: Who decides curriculum, and how? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy index. Measuring policies to integrate migrants across five continents* (Barcelona/). <http://www.mipex.eu/education>
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., & Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones*, 12(2002), 9–41.
- Solé, C., Parella, S., & Cavalcanti, L. (Coords.) (2009). *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Soobratty, J. B. (2015). Exploring the potentials of Intercultural Education in sustaining Social Cohesion in Small Island Developing States. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13(4), 81–101. <https://bit.ly/3cDrYNF>
- Spitzberg, B., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En D. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*, (pp. 2–52). Thousand.
- Subirats, J. (2019). Educación y compromiso social. *Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 15(3), 3–12.
- Tarabini, A. (2020). “Los malos estudiantes”: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar. En D. G. Goncet, C.G. Monterde, B. Dieste, A. C. Serrano (Eds.), *Políticas públicas frente a la exclusión educativa*. SAGE Publications Ltd. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. En *Languages in a global world: Learning for better cultural understanding* (pp. 393–406). Ashgate. <https://doi.org/10.1787/9789264123557-28-en>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Tilbury, D.; Mulà, I. (2009). *A review of education for sustainable development policies. From a cultural diversity and intercultural dialogue perspective*. UNESCO.
- Tíscar-González, V., Santiago-Garín, J., Moreno-Casbas, T., Zorrilla-Martínez, I., Nonide-Robles, M.,

- & Portuondo-Jiménez, J. (2021). Percepciones y vivencias de escolares de 7 a 8 años del País Vasco durante la alerta sanitaria COVID-19. *Gaceta Sanitaria*, (xx), 6–11. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.11.006>
- Torres, C. A., & Tarozzi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalization, Societies and Education*, 18(1), 7–18.
- Tsaliki, E. (2017). Balancing between theory and practice in intercultural education; the case of intercultural primary schools in Greece. *European Journal of Education Studies*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.238709>
- UNESCO. (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural. <https://bit.ly/3kVO82O>
- UNESCO. (2005). *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Journal of Materials Processing Technology (Vol. 3). <https://bit.ly/3F8NvLu>
- UNESCO. (2006unesco). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. <https://bit.ly/2WvNiAl>
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural : informe mundial de la Unesco*. <https://bit.ly/3B03EA9>
- UNESCO. (2013a). *Intercultural Competences. Conceptual and operation framework*. <https://bit.ly/3mkA82d>
- UNESCO. (2013b). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://bit.ly/3D86oMJ>
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción ODS 4-Educación 2030*. <https://bit.ly/3mduajC>
- UNESCO. (2019). *Cumplir los compromisos. ¿Van los países por el buen camino para alcanzar el ODS 4?*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Instituto de estadística de la UNESCO. <https://bit.ly/3uz34Hd>
- UNESCO. (2020). *Covid-19 y educación superior : De los efectos inmediatos al día después*. Unesco. <https://bit.ly/3F7bHxz>
- Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO-Diálogo intercultural (2017). *Competencias Inetrulturales: marco conceptual y operativo*. <https://bit.ly/2XMym1a>
- Urbano, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Fedumar, Pedagogía y Educación*, 3(1), 113–126. <https://bit.ly/3uxjf8c>
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: La educación supranacional. *Bordon*, 67(1), 11–21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle, J. M., & Pedró, F. (2020). Educación Supranacional y Educación Superior: claves de transformación global para sociedades complejas. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(37), 10. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.29228>
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vigo, B., & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25–32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>
- Vila, E. S., Martín, V. M., & Cortés, P. (2018). Derechos humanos y educación intercultural:



solubilidad social recíproca. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, (68), 64–79.

Whitaker, T. (Ed.) (2013). *Essays on intercultural education - From policy to practice*. Hiberna College. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3715.4403>

Wieviorka, M. (2008). La decadència del multiculturalisme. *Revista Catalana de Sociologia*, 23, 47–56. <https://raco.cat/index.php/RevistaSociologia/article/view/46528>

Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>

## **11. Anexo documental**

### **Índice de contenidos**

1. Cuestionario realizado para la encuesta telefónica perteneciente a la metodología cuantitativa de la investigación
2. Guion básico de las entrevistas semiestructuradas en profundidad perteneciente a la metodología cualitativa

Nº de cuestionario

**FICHA 1**

(1)	(2)	(3)	(4)
-----	-----	-----	-----

**EXPLICAR BREVEMENTE** que es un estudio financiado por el *Ministerio de Economía, industria y competitividad* dentro de la convocatoria de investigación *Retos de futuro de la sociedad* y que pretende analizar cómo el sistema educativo se adapta a una sociedad en cambio. El proyecto lo pueden encontrar explicado en: <http://escuelaintercultural.com>. Y si nos facilita su correo electrónico nos comprometemos a hacerles llegar un resumen de los resultados de la encuesta.

**NOMBRE DEL CENTRO:**

**TELÉFONO:**

**CORREO ELECTRÓNICO (voluntario):**

**INFORMACIÓN CUMPLIMENTADA POR ENCUESTADOR:**

**P.1 El centro es.....** (5)

Público	1
Privado	2
Privado concertado	3

**P.2 Comunidad Autónoma en la que se encuentra el centro escolar?**

	(6)		(7)
Andalucía	1	Región de Murcia	1
Aragón	2	Comunidad Foral de Navarra	2
Principado de Asturias	3	País Vasco	3
Illes Balears	4	La Rioja	4
Canarias	5	Ciudad Autónoma de Ceuta	5
Cantabria	6	Ciudad Autónoma de Melilla	6
Castilla y León	7		
Catalunya	8		
Comunitat Valenciana	9		
Extremadura	0		
Galicia	X		
Comunidad de Madrid	Y		

**P.3 Provincia en la que se encuentra el centro escolar?**

	(8)		(9)		(10)		(11)		(12)
A Coruña	1	Cádiz	1	Jaén	1	Pontevedra	1	Zamora	1
Álava	2	Cantabria	2	La Rioja	2	Salamanca	2	Zaragoza	2
Albacete	3	Castellón	3	Las Palmas	3	Segovia	3		
Alicante	4	Ciudad Real	4	León	4	Sevilla	4		
Almería	5	Córdoba	5	Lleida	5	Soria	5		
Asturias	6	Cuenca	6	Lugo	6	Tarragona	6		
Ávila	7	Girona	7	Madrid	7	Santa Cruz de Tenerife	7		
Badajoz	8	Granada	8	Málaga	8	Teruel	8		
Baleares	9	Guadalajara	9	Murcia	9	Toledo	9		
Barcelona	0	Gipuzkoa	0	Navarra	0	Valencia	0		
Burgos	X	Huelva	X	Ourense	X	Valladolid	X		
Cáceres	Y	Huesca	Y	Palencia	Y	Vizcaya	Y		



**P.5 Sexo entrevistado**

	(13)
Hombre	1
Mujer	2

**P.4 Cargo del/la entrevistado/a**

Director/a	3
Jefe/a de estudios	4
Secretario/a	5
Otros equipo directivo	6

**PREGUNTAS PARA EL ENTREVISTADO**

**P.6 ¿Cuántos años hace que trabaja como docente?**

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(14)	(15)
No responde		Y

**P.7 ¿Cuántos años hace que trabaja como docente en el centro actual?**

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(16)	(17)
No responde		Y

**P.8 El centro imparte....** (18)

—MÚLTIPLE—

Educación infantil	1
Educación primaria	2
Educación secundaria	3
Bachillerato	4
Formación profesional	5
Otros (anotar)	6 7 8 9 0 X Y

**P.9 ¿Cuál es el número de alumnos primaria en su centro?**

	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(19)	(20)	(21)	(22)
No sabe/no responde				Y

**P.10 ¿Y el número de profesores de PLANTILLA en primaria?**

	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	(23)	(24)
No sabe/no responde		Y

**P.11 ¿Cuál es el número, aproximado, de habitantes de la población/ciudad en la que se halla el centro?**

							Número de habitantes sea <b>inferior a 3000 habitantes</b>	
(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)		
No sabe/no responde							Y	↓
<b>P.11.1 Su escuela es una escuela rural (que tenga esta consideración administrativa)?</b>								
Sí							Especificar número de aulas	(32) 1
							<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>	(33) Y
							No responde	
No								2
No sabe								3
No responde								4

**BLOQUE APOYO EXTERNO RECIBIDO TRABAJAR LA DIVERSIDAD CULTURAL**

**P.12 En relación al tema de la diversidad cultural: su centro se coordina/colabora con... (externo....)**

	Sí	No	No sabe/ no responde	No tenemos diversidad cultural/No pertinente	
Servicios educativos autonómicos	1	2	3	4	(34)
Servicios sociales autonómicos	1	2	3	4	(35)
Servicios educativos de ayuntamientos	1	2	3	4	(36)
Servicios sociales de ayuntamientos	1	2	3	4	(37)
Entidades sociales y educativas del barrio/población	1	2	3	4	(38)
Asociaciones formadas por personas de origen extranjero	1	2	3	4	(39)
Asociaciones formadas por personas gitanas	1	2	3	4	(40)
Otros con quien se coordina (anotar)	1	2	3	4	(41)
	1	2	3	4	(42)

**BLOQUE PROFESIONALES Y DOCENTES.**

**P.13 Usted tiene formación específica relacionada con el tema de la diversidad cultural? En caso que sí, ¿qué formación tiene?**


Sí	(43) 1	
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—		
Formación de corta duración (menos de 20 horas)		(44) 1
Formación de media duración (más de 20 horas)		2
Curso universitario de especialización (un curso académico, 6 créditos/60 horas)		3
Master		4
Doctorado		5
Otros (anotar)		6 7 8 9 0 X Y
No	2	
No sabe/no responde	3	

**P.14 ¿Tiene profesorado específico (en el centro) para atender al alumnado culturalmente diverso o para trabajar la diversidad cultural con todo el alumnado en primaria?**

(45)

No

1

<b>P.14.1 ¿Cree que sería necesario?</b>		(46)
No		1
No sabe/no responde		2
		3
Sí		
<b>P.14.2 ¿Formación debería tener (general + específica)?</b>		(47)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—		
<b>General</b>		
Maestro		1
Psicopedagogo		2
Educador social		3
Otros (anotar)		4 5 6 7
		9 0 X ?
<b>Específica diversidad cultural</b>	(48)	
(anotar detalle)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X	
No sabe/no responde	Y	

Sí

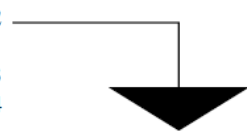
2

No sabe

3

No responde


4



<p><b>P.15.1. ¿Cuántos a tiempo completo?</b></p> <p style="text-align: center;"> <input type="text"/>                  (49)             </p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.15.2. ¿Cuántos a tiempo parcial?</b></p> <p style="text-align: center;"> <input type="text"/>                  (50)             </p> <p>No sabe/no responde Y</p>	<p><b>P.15.3. ¿Qué formación tienen (general + específica diversidad cultural)?</b></p> <p>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p><b>General</b> (51)</p> <p>Maestro 1</p> <p>Psicopedagogo 2</p> <p>Educador social 3</p> <p>Otros (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p><b>Específica diversidad cultural</b> (52)</p> <p>(anotar detalle) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.15.4. ¿Qué actividades/acciones llevan a cabo?</b></p> <p>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p>(53)</p> <p>No sabe/no responde 1</p> <p>Otros (anotar con detalle) 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p>(54)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p>
--	---

**P.16 Tiene otros profesionales específicos (en el centro) que atiendan/trabajen la diversidad cultural en primaria?**

No (55)  
1

<b>P.16.1 ¿Cree que sería necesario?</b>		(56)
No		1
No sabe/no responde		2
Sí		3
<b>P. 16.2 ¿Qué formación/perfil debería tener?</b>		
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—		
<b>General</b>	(57)	
Maestro	1	
Psicopedagogo	2	
Educador social	3	
Otros (anotar)	4 5 6 7 8 9 0 X Y	
<b>Específica diversidad cultural</b>	(58)	
(anotar detalle)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X	
No sabe/no responde		Y

Sí 2  
No sabe 3  
No responde 4

<p><b>P.17.1. ¿Cuántos a tiempo completo?</b></p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p style="text-align: center;">(59)</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.17.2. ¿Cuántos a tiempo parcial?</b></p> <p style="text-align: center;"><input type="text"/></p> <p style="text-align: center;">(60)</p> <p>No sabe/no responde Y</p>	<p><b>P.17.3. ¿Qué formación tienen (general + específica diversidad cultural)?</b></p> <p style="text-align: center;">—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p><b>General</b> (61)</p> <p>Maestro 1</p> <p>Psicopedagogo 2</p> <p>Educador social 3</p> <p>Otros (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p><b>Específica diversidad cultural</b> (62)</p> <p>(anotar detalle) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.17.4. ¿Qué actividades/acciones llevan a cabo?</b></p> <p style="text-align: center;">—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</p> <p style="text-align: right;">(63)</p> <p>No sabe/no responde 1</p> <p>Otros (anotar con detalle) 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p> <p style="text-align: right;">(64)</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y</p>
--	---

**P.18 Cree que los docentes de su centro tienen, en conjunto, suficiente formación para ...**

	Sí, bien formados	Sí, no tenemos diversidad cultural/extranjeros/gitanos	No	No es necesario	Ns/nr	
Atender la diversidad cultural del alumnado de su centro ( <b>No leer</b> : por atender se entiende dar respuesta a las necesidades específicas).	1	2	3	4	5	(65)
Trabajar con todo el alumnado el cambio de actitudes respecto a la diversidad cultural que existe en la sociedad	1	2	3	4	5	(66)
Llevar a la práctica la educación intercultural	1	2	3	4	5	(67)
Comunicarse con las familias	1	2	3	4	5	(68)
Comunicarse con las familias de origen extranjero	1	2	3	4	5	(69)
Comunicarse con las familias gitanas	1	2	3	4	5	(70)
Incorporar la diversidad cultural de la sociedad al currículum escolar	1	2	3	4	5	(71)

**P.19 ¿Qué formación cree que necesitarían LOS DOCENTES de su centro para ATENDER mejor al alumnado culturalmente diverso?**

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—

(72)

Otros (anotar)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

(73) 1 2 3 4 5 6 7 8

Ninguna, suficientemente formados

9

Ninguna, no tenemos diversidad cultural

0

Ninguna, no es necesaria formación específica

X

No sabe/no responde

Y

**P.20 ¿Qué formación cree que necesitarían LOS DOCENTES de su centro para mejorar su TRABAJO respecto a la diversidad cultural para preparar al conjunto de alumnado sobre que la sociedad es culturalmente diversa?**

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—

(74)

Otros (anotar)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

(75)

1 2 3 4 5 6 7 8

Ninguna, suficientemente formados

9

Ninguna, no tenemos diversidad cultural

0

Ninguna, no es necesaria formación específica

X

No sabe/no responde

Y

**BLOQUE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

**P.21 A nivel de documentación de centro. En qué grado cree que se ha...**

LEER	LEER						
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	Ns/nc	No pertinente (no tienen)	
Establecido criterios en el Proyecto Educativo de Centro para trabajar la diversidad cultural	1	2	3	4	5	6	(76)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en el Proyecto de dirección	1	2	3	4	5	6	(77)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en las Normas de organización y funcionamiento de centro (NOFC) o Reglamento de régimen interior (RRI)	1	2	3	4	5	6	(78)
Tenido en cuenta la diversidad cultural en la Programación General Anual (PGA)	1	2	3	4	5	6	(79)
Plan de centro de atención a la diversidad	1	2	3	4	5	6	(80)

**P.22 En que grado en su centro, la educación intercultural se basa en.....**

	LEER				Ns/ Nr	No pertinente	
	Mucho	bastante	poco	nada			
El conocimiento y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	1	2	3	4	5	6	(5)
La promoción del diálogo e interrelaciones interculturales	1	2	3	4	5	6	(6)
La promoción de la convivencia y cohesión social	1	2	3	4	5	6	(7)
El desarrollo de un curriculum inclusivo	1	2	3	4	5	6	(8)
El fomento de la competencia intercultural de todo el alumnado (habilidades, actitudes, conocimientos y valores)	1	2	3	4	5	6	(9)
La promoción de la justicia social, equidad (educación para el desarrollo y ciudadanía global)	1	2	3	4	5	6	(10)
Un enfoque pedagógico como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos (aprendizaje y servicio)	1	2	3	4	5	6	(11)

**P.23/P.26 Más concretamente, ¿tienen ustedes algún programa/plan/proyecto en primaria respecto a la...?**

Acción/ actividad	SÍ		
Acogida de las familias	(12) 1	<b>P.23.1 ¿A quién va dirigido?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (12) Todas familias 2 Todas las familias cuando se incorporan al centro 3 Específica a familias gitanas 4 Específica a familias extranjeras 5 Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	<b>P.23.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (13) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Acogida del alumnado	(14) 1	<b>P.24.1 ¿A quién va dirigido?</b> (14) Todo el alumnado 2 Todo el alumnado cuando se incorpora al centro 3 Específica a alumnado gitano 4 Específica a alumnado extranjero 5 Otros (anotar) 6 7 8 9 0 X Y	<b>P.24.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (15) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
Aula “de acogida” (o similares) alumnado extranjero	(16) 1	<b>P.25.1 ¿Cuáles son los criterios (máx 3) de incorporación alumnado a esta aula?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (16) No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y	<b>P.25.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (17) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

Convivencia	(18) 1	<b>P.26.1 ¿A quién va dirigido?</b>	(18) 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y	<b>P. 26.2 Destaque máximo tres elementos que están trabajando respecto a la diversidad cultural</b>	(19) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
		Todo el alumnado Todo el alumnado cuando se incorpora al centro Específica a alumnado gitano Específica a alumnado extranjero Otros (anotar)		—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— No sabe No responde Otros (anotar con detalle)	

**P.27/P.34 En su escuela, están trabajando (el curso anterior y el actual) el tema de los...**

Acción/ actividad	SÍ		
Agrupamientos	(20) 1	<b>P.27.1 Qué están haciendo actualmente?</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (20)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (21) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.27.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (22)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (23) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Contenidos escolares	(24) 1	<b>P.28.1 Qué están haciendo actualmente?</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (24)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (25) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.28.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (26)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (27) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Espacios escolares	(28) 1	<b>P.29.1 Qué están haciendo actualmente?</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (28)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (29) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P. 29.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (30)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y  (31) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY



Tiempo escolar	(32) 1	<b>P.30.1 Qué están haciendo actualmente?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (32)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y  (33) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.20.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (34)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y  (35) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Materiales escolares	(36) 1	<b>P.31.1 Qué están haciendo actualmente?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (36)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y  (37) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.31.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (38)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y  (39) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Evaluación	(40) 1	<b>P.32.1 Qué están haciendo actualmente?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (40)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y  (41) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.32.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (42)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y  (43) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Metodologías docentes	(44) 1	<b>P.33.1 Qué están haciendo actualmente?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (44)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y  (45) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.33.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (46)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y  (47) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY
Educación Intercultural	(48) 1	<b>P.34.1 Qué están haciendo actualmente?</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (48)  No sabe 2 No responde 3 Otros (anotar con detalle) 4 5 6 7 8 9 O X Y  (49) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY	<b>P.34.2 Destaque máximo tres aspectos específicos que estén trabajando respecto a la diversidad cultural</b> <b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b> (50)  No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 O X Y  (51) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 XY



**P.35/P.39 Y más concretamente centrados en la diversidad cultural: ¿Están realizando...?**

Acción/actividad	SÍ	
<b>P.35</b> Adaptación de los menús a la diversidad cultural/religiosa <b>No tiene comedor</b>	(52) 1 2	
<b>P.36</b> Clases de lengua de origen de las familias de origen extranjero	(53) 1	<b>P.36.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar?</b> (53) Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X  No sabe/no responde Y  <b>P.36.2 ¿A quién va dirigida la actividad</b> (54) Todo el alumnado 1 Alumnado extranjero 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X  No sabe/no responde Y  <b>P.36.3 ¿Qué lenguas se imparten?</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (55) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y
<b>P.37</b> Clases de cultura de origen de las familias de origen extranjero	(56) 1	<b>P.37.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar?</b> (56) Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X  No sabe/no responde Y  <b>P.37.2 ¿A quién va dirigida la actividad</b> (57) Todo el alumnado 1 Alumnado extranjero 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X  No sabe/no responde Y  <b>P.37.3 ¿Qué culturas se imparten?</b> —ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE— (58) No sabe 1 No responde 2 Otros (anotar con detalle) 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

<p><b>P.38</b> Clases de lengua gitana</p>	<p>(59) 1</p>	<p><b>P.38.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar?</b> (59) Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.38.2 ¿A quién va dirigida la actividad</b> (60) Todo el alumnado 1 Alumnado gitano 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p>
<p><b>P.39</b> Clases de cultura gitana</p>	<p>(61) 1</p>	<p><b>P.39.1 ¿Estas clases son en el horario escolar o extraescolar?</b> (61) Escolar 2 Extraescolar 3 Otras (anotar) 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p> <p><b>P.39.2 ¿A quién va dirigida la actividad</b> (62) Todo el alumnado 1 Alumnado gitano 2 Otros (anotar) 3 4 5 6 7 8 9 0 X</p> <p>No sabe/no responde Y</p>

**BLOQUE COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS**

**P.40/P42**      **¿Qué acciones específicas está llevando a cabo para mejorar la COMUNICACIÓN con...?**

<b>P.40</b>	<b>TODAS las FAMILIAS</b>	(63)
	<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	
	<b>Ninguna</b>	<b>1</b>
	<b>No sabe/ no responde</b>	<b>2</b>
	<b>Canales de comunicación ‘ricos’</b>	<b>3</b>
	Entrevistas individuales	4
	Comunicación informal en las entradas y salidas	5
	Boca a boca/contacto directo (en general)	6
	Llamada telefónica	7
	<b>Canales de comunicación ‘pobres’</b>	<b>8</b>
	Agenda escolar	9
	Comunicados y circulares	0
	Reuniones grupales	X
	A través del alumnado	Y
		(64)
	Carteles	1
	<b>Recursos TIC</b>	<b>2</b>
	Webs y blogs	3
	Correo electrónico	4
	Plataforma online de la escuela	5
	Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	6
	<b>Canales de apoyo</b>	<b>7</b>
	Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	8
	Traductores profesionales	9
	Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	0
	<b>Otros (anotar)</b>	<b>X Y</b>
		(65) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

<b>P.41 Específicos para las FAMILIAS de ORIGEN EXTRANJERO</b>	
<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	(66)
<b>Ninguna</b>	<b>1</b>
<b>Ninguna, no tenemos familias de origen extranjero</b>	<b>2</b>
<b>No sabe/ no responde</b>	<b>3</b>
<b>Canales de comunicación ‘ricos’</b>	<b>4</b>
Entrevistas individuales	5
Comunicación informal en las entradas y salidas	6
Boca a boca/contacto directo (en general)	7
Llamada telefónica	8
<b>Canales de comunicación ‘pobres’</b>	<b>9</b>
Agenda escolar	0
Comunicados y circulares	X
Reuniones grupales	Y
	(67)
A través del alumnado	1
Carteles	2
<b>Recursos TIC</b>	<b>3</b>
Webs y blogs	4
Correo electrónico	5
Plataforma online de la escuela	6
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	7
<b>Canales de apoyo</b>	<b>8</b>
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	9
Traductores profesionales	0
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	X
<b>Otros (anotar)</b>	Y
	(68) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

<b>P.42 Específicos para las FAMILIAS GITANAS</b>	
<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	(69)
<b>Ninguna</b>	<b>1</b>
<b>Ninguna, no tenemos familias gitanas</b>	<b>2</b>
<b>No sabe/ no responde</b>	<b>3</b>
<b>Canales de comunicación ‘ricos’</b>	<b>4</b>
Entrevistas individuales	5
Comunicación informal en las entradas y salidas	6
Boca a boca/contacto directo (en general)	7
Llamada telefónica	8
<b>Canales de comunicación ‘pobres’</b>	<b>9</b>
Agenda escolar	0
Comunicados y circulares	X
Reuniones grupales	Y
	(70)
A través del alumnado	1
Carteles	2
<b>Recursos TIC</b>	<b>3</b>
Webs y blogs	4
Correo electrónico	5
Plataforma online de la escuela	6
Aplicaciones de móvil (tipo whatsapp)	7
<b>Canales de apoyo</b>	<b>8</b>
Traductores no profesionales (Amigos/Familiares/Alumnado...)	9
Traductores profesionales	0
Otros profesionales (mediadores, psicopedagogos, profesor del aula acogida)	X
<b>Otros (anotar)</b>	Y
	(71) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

**P.43 ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena COMUNICACIÓN entre escuela y familias EXTRANJERAS?**

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	(72)
No hay barreras	1
No tenemos familias de origen extranjero	2
<b>Barreras lingüísticas</b>	3
La lengua	4
<b>Barreras socioeconómicas</b>	5
Dificultad conciliación familiar-laboral	6
Falta de acceso a internet	7
Problemas económicos de las familias	8
Familias desestructuradas	9
<b>Barreras culturales</b>	0
Valor que se da a la escuela y a las actividades que se hacen	X
Poca predisposición/interés/implicación de la familia	Y
	(73)
Falta de confianza respecto a la escuela	1
<b>Barreras institucionales</b>	2
Falta de recursos humanos en la escuela	3
Falta de recursos económicos de la escuela	4
<i>Otros</i> (anotar con detalle)	5 6 7 8 9 0 X Y
	(74) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y

**P.44 ¿Cuáles son las barreras principales que dificultan la buena COMUNICACIÓN entre escuela y familias GITANAS?**

—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	(75)
No hay barreras	1
No tenemos familias gitanas	2
<b>Barreras lingüísticas</b>	3
La lengua	4
<b>Barreras socioeconómicas</b>	5
Dificultad conciliación familiar-laboral	6
Falta de acceso a internet	7
Problemas económicos de las familias	8
Familias desestructuradas	9
<b>Barreras culturales</b>	0
Valor que se da a la escuela y a las actividades que se hacen	X
Poca predisposición/interés/implicación de la familia	Y
	(76)
Falta de confianza respecto a la escuela	1
<b>Barreras institucionales</b>	2
Falta de recursos humanos en la escuela	3
Falta de recursos económicos de la escuela	4
<i>Otros</i> (anotar con detalle)	5 6 7 8 9 0 X Y
	(77) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 X Y


**BLOQUE CONVIVENCIA INTERCULTURAL**

**P.45 Respecto el curso anterior (2018-19): ¿en algún momento han tenido que dar respuesta a alguna petición o conflicto relacionado con la diversidad cultural?**

	(78)	
Sí	1	
No	2	
No sabe/no responde	3	

<b>P.45.1 ¿Qué petición o situación han recibido?</b>	(79)
<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	
Racismo/xenofobia	1
Mayor reconocimiento diversidad cultural en el curriculum	2
Mayor reconocimiento diversidad religiosa en el curriculum	3
Otras (anotar)	4 5 6 7 8
	9 0 X Y
	<b>FICHA 3</b>
	(5)
	1 2 3 4 5
	6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y
<b>P.45.2 ¿Cómo lo han resuelto?</b>	(6)
<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	
Actuación equipo directivo	1
Actuación profesorado	2
Actuación profesionales externos (al centro)	3
Mediación profesional	4
Mediación natural	5
Otros (anotar)	6 7 8 9 0 X Y
	(7)
	1 2 3 4 5
	6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y

**P.46 ¿Han utilizado en alguna ocasión un servicio de traducción o traductor/a para comunicarse o relacionarse con las familias de origen EXTRANJERO**

	(8)	
No	1	
Sí, profesional	2	
Sí, natural (alumnos)	3	
Sí, natural (adultos)	4	
Sí, natural (representante asociación extranjeros)	5	
Otros (anotar)	6 7 8 9 0 X Y	

<b>P.46.1 ¿Para qué han utilizado el/la traductor/a?</b>	(9)
<b>—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—</b>	
Traducción de documentación	1
Tutorías	2
Reuniones de curso	3
Conflictos de xenofobia	4
Conflictos islamofobia	5
Otras (anotar)	6 7 8 9 0 X Y
	(10) 1 2 3 4 5
	6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y
<b>P.46.2 ¿Les ha sido útil?</b>	(11)
Mucho	4
Bastante	3
Poco	2
Nada	1
No sabe/no responde	Y

**P.47 ¿Han utilizado en alguna ocasión un servicio de mediación intercultural o un/a mediador/a para comunicarse o relacionarse con las familias GITANAS?**

No	(12)	
Sí, profesional	1	} Respuesta afirmativa
Sí, natural (alumnos)	2	
Sí, natural (adultos)	3	
Sí, natural (representante asociación extranjeros)	4	
Otros (anotar)	5	
	6 7 8 9 0 X Y	

<b>P.47.1 ¿Para qué han utilizado el/la traductor/a?</b>	(13)
—ESPONTÁNEO-MÚLTIPLE—	
Traducción de documentación	1
Tutorías	2
Reuniones de curso	3
Conflictos racistas	4
Otras (anotar)	5 6 7 8
	9 0 X Y
	(14)
	1 2 3 4 5
	6 7 8 9 0 X
No sabe/no responde	Y
<b>P.47.2 ¿Les ha sido útil?</b>	(15)
Mucho	4
Bastante	3
Poco	2
Nada	1
No sabe/no responde	Y

**BLOQUE ACTITUDES ENTREVISTADO HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y CÓMO SE TRABAJA EN LOS CENTROS ESCOLARES.**

**P.48 Para finalizar puede decirnos su grado de acuerdo con...**

	LEER				Ns/ Nr	No pertinente	
	Mucho	bastante	poco	nada			
La diversidad cultural existente en la sociedad debe incorporarse más en el currículum escolar	1	2	3	4	5	6	(16)
La diversidad religiosa (NO referimos enseñar RELIGIÓN) existente en la sociedad debe incorporarse más en el currículum escolar	1	2	3	4	5	6	(17)
El discurso de la educación intercultural es difícil de traducir a la práctica cotidiana	1	2	3	4	5	6	(18)
La educación intercultural debería ser un referente en TODOS los centros de su Comunidad/Ciudad Autónoma	1	2	3	4	5	6	(19)
Los textos escolares deberían reflejar más las culturas existentes en la sociedad	1	2	3	4	5	6	(20)
Los textos escolares deberían reflejar más la diversidad religiosa (NO referimos enseñar RELIGIÓN) existente en la sociedad	1	2	3	4	5	6	(21)



**BLOQUE DEFINICIÓN PERFIL ALUMNADO CENTRO**

**P.49 Aproximadamente en % cuál sería la presencia de alumnado de los siguientes colectivos en educación PRIMARIA en su centro?**

	%		
De origen extranjero			(22-23)
De etnia gitana			(24-25)

**P.49.1** Más concretamente, si tiene alumnado extranjero, aproximadamente en % cuáles serían sus orígenes

—LLEGIR—

	%			
Alumnado de origen magrebí				(26-27-28)
Alumnado de origen subsahariano				(29-30-31)
Alumnado de origen asiático				(32-33-34)
Alumnado de origen latinoamericano				(35-36-37)
Alumnado otro origen no comunitario				(38-39-40)
Alumnado extranjero de origen comunitario (Unión Europea)				(41-42-43)
TOTAL (100%)				

**P.50 Aproximadamente, en % ¿cuál diría que es la presencia de los siguientes perfiles entre las familias del alumnado de su centro?**

	%		
Nivel socioeconómico alto			(44-45-46)
Nivel socioeconómico medio			(47-48-49)
Nivel socioeconómico bajo			(50-51-52)

	%		
Nivel cultural familiar alto			(53-54-55)
Nivel cultural familiar medio			(56-57-58)
Nivel cultural familiar bajo			(59-60-61)

**BLOQUE DE DETECCIÓN DE EXPERIENCIAS DE ÉXITO (cualitativo, no se codificará)**

Nos podría explicar, brevemente, si realizan algún acción que valoren como innovadora para trabajar el tema de la diversidad cultural?

(Transcribir LA IDEA DE LO QUE DICEN y WEB o lugar donde conocer mejor el proyecto)

*Lo primero de todo se solicita el permiso para poder grabar la entrevista, la cual se utilizará únicamente con fines académicos para la investigación que se está realizando sobre el proyecto “retos” del ministerio “La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas”*

- a. Presentación de la persona entrevistada (perfil y experiencia). ¿Qué experiencia tiene en el ámbito de la educación y concretamente, en la atención a la diversidad cultural? ¿Qué cargo ocupa? ¿Cuál es su formación? Otros datos importantes a destacar y/o que nos quiera ofrecer (tiempo que lleva en el cargo...)
- b. Evolución (retrato de los cambios que se han realizado en la atención a la diversidad cultural y trabajo de la diversidad cultural con todo el alumnado). A lo largo de los años 90 se han manejado conceptos como compensatoria, atención a la diversidad y ahora inclusión. ¿Podría ubicarlos temporalmente (sobre todo a partir del año 2000)? ¿Cómo ve o cual cree que ha estado la evolución y cambios más importantes que han vivido en su comunidad autónoma referente a la atención y trabajo de la diversidad cultural? ¿Podría definir qué se ha entendido en cada momento por ésta?
- c. Perfiles de profesionales. ¿Qué profesorado u otros profesionales se dedican específicamente al alumnado de origen extranjero y/o gitano, en los centros escolares de atención primaria? ¿Existen docentes u otros profesionales que se dediquen al trabajo de la diversidad cultural/ interculturalidad con todo el alumnado?
- d. Normativa. ¿Cuál es la principal normativa vigente (en el contexto de la comunidad autónoma) que tendríamos que consultar en relación a la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la Educación Primaria? Sobre todo, en relación a los planteamientos actuales y lo que se está haciendo hoy en día.
- e. Identificación de conceptos. ¿Cuáles son los principales conceptos o ideas que está utilizando la administración autonómica educativa en los discursos y políticas respecto a la diversidad cultural en la Educación Primaria? ¿Qué entiende o podría definir alguno de los conceptos que se utilizan en relación a la diversidad cultural? Definición de diversidad cultural, ¿quién está en esta categoría y como se clasifica? Y otros conceptos como: alumnado diverso culturalmente, alumnado extranjero, alumnado inmigrante, minoría étnica, inclusión escolar, atención a la diversidad cultural, interculturalidad, educación intercultural, multiculturalidad, equidad, cohesión social, igualdad de oportunidades...

- f. Línea actual o de futuro. ¿Qué hacen actualmente des de su administración educativa para atender y trabajar la diversidad cultural? Si nos podría explicar si realizan algún proyecto, programa o acciones generales. ¿Qué se pretende o que finalidad tienen? ¿Qué intencionalidad existe para la sociedad y el alumnado? ¿Cómo evalúan y qué resultados se están obteniendo? ¿Qué puntos fuertes tienen o que puntos se podrían mejorar?
- g. Detección de “experiencias singulares de éxito”. Para terminar, nos podría explicar o destacar alguna experiencia singular de éxito sobre diversidad cultural en centros escolares de Educación Primaria que crean que estén siendo innovadores.